Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470279
Centre d'intérêt: 260

Jacques, Jean.

Le handicap visuel / Direction du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire ; responsable de la rédaction, Jean Jacques. -- [Québec] : La Direction générale, c1983.
51 p. : 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction générale du développement pédagogique. Primaire)

Code: 16-1521-02. Bibliogr.: p. 51.

ISBN 2-550-05933-6

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé visuel *Caractéristiques de l'étudiant *Intégration scolaire *Rendement scolaire *Matériel didactique *Activité d'apprentissage *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Destiné aux enseignants du primaire, ce guide constitue un cadre de référence devant faciliter l'intégration en classe des enfants handicapés visuels. Une première partie présente des informations sur les principales caractéristiques physiques, sociales, affectives et cognitives de ces enfants. L'intervention pédagogique auprès de ces élèves est ensuite abordée: principes didactiques, préparation des activités, matériel à utiliser, interventions à faire, activités suggérées. Une troisième partie porte sur l'évaluation du rendement scolaire et du mode de fonctionnement. Le rôle des agents d'éducation autres que l'enseignant est également abordé. Le volume s'achève sur une liste de lectures suggérées.

Type de document: d

EDUCATION

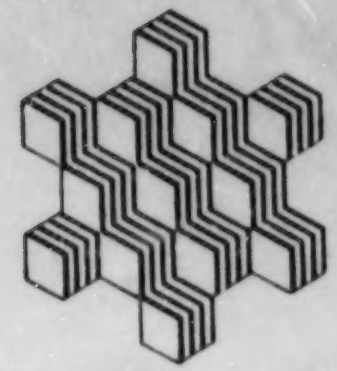
ED CB

DA DF

GUIDE PÉDAGOGIQUE

• Primaire

LE HANDICAP VISUEL



H. Visuel

Québec

LE HANDICAP VISUEL

D. G. D. P. 14 FEV. 1984

Direction générale du développement pédagogique
Direction de la formation générale
Service de l'adaptation scolaire

PROPRIÉTÉ
DU
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE
DU
DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE

Responsable de la rédaction: Jean Jacques

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 21 et 21, 22 avril 1983.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1983

ISBN 2-550-05933-6

Dépôt légal - troisième trimestre 1983

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 3

INTRODUCTION 5

1. INFORMATION 7
- 1.1 L'enfant handicapé visuel 9
- 1.2 Aspects de son développement 10
  - 1.2.1 Aspects physique et moteur 10
  - 1.2.2 Aspects social et affectif 11
  - 1.2.3 Aspect cognitif 12
- 1.3 Mode d'apprentissage 13
  - 1.3.1 La compensation par les autres sens 13
- 1.4 Des moyens de communication et des aides techniques 18

2. INTERVENTION 21
- 2.1 Attitude à adopter 23
- 2.2 Des principes didactiques 23
- 2.3 Préparation des activités 25
- 2.4 Le matériel à utiliser 26
- 2.5 Des interventions à faire 29
- 2.6 Quelques conseils 31
- 2.7 Les activités 32

3. ÉVALUATION 39
- 3.1 Évaluer le rendement scolaire 41
- 3.2 Évaluer le mode de fonctionnement 41

4. LES AGENTS D'ÉDUCATION 43
- 4.1 Les autres agents d'éducation 45
- 4.2 Des moyens 45

CONCLUSION 47

PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À LA RÉALISATION DE CE GUIDE 49

BIBLIOGRAPHIE 51

AVANT-PROPOS

Dans « L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action », le ministère de l'Éducation énonce les droits des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, soit :

— l'accessibilité à l'école publique[1] ;
— l'accessibilité à une éducation de qualité[2] ;
— l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible[3].

Afin de faciliter l'exercice de ces droits, plusieurs textes ont été ou seront publiés. Concernant les élèves handicapés visuels, citons notamment :

— le document de sensibilisation « Comment je vois et j'apprends »[4] destiné à l'ensemble de la population ;
— les guides pédagogiques (pour le préscolaire, le primaire et le secondaire) réalisés à l'intention des enseignants et enseignantes ;
— un guide d'organisation préparé pour les administrateurs.

Le présent guide est le deuxième d'une série de trois. Destiné aux enseignants et enseignantes du primaire, il constitue un cadre de référence pour faciliter leurs interventions auprès des enfants handicapés visuels.

1. Ministère de l'Éducation. *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Chapitre 5, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, paragraphe 5.4.1.
2. Ibid., paragraphes 5.4.4 et 5.4.5.
3. Ibid., paragraphe 5.4.18.
4. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique. *Document de sensibilisation. Comment je vois et j'apprends. Novembre 1980, no 16-1502.*

INTRODUCTION

Destiné aux enseignants de la classe ordinaire, le présent guide pédagogique «Handicap visuel, primaire» ne remplace ni les programmes d'études, ni les guides pédagogiques qui les accompagnent. Produit à titre indicatif, ce guide poursuit l'objectif suivant:

Fournir aux enseignants du primaire un instrument susceptible de les aider à rendre leurs interventions pédagogiques les plus efficaces possible pour l'élève handicapé visuel du primaire.

La première partie est consacrée à «L'INFORMATION» sur le phénomène et sur les élèves handicapés visuels. Elle contient les principales caractéristiques physiques, sociales, affectives et cognitives du handicapé visuel.

La deuxième partie traitant de «L'INTERVENTION», suggère des attitudes à adopter pour l'ensemble du vécu scolaire incluant les activités. Finalement, des programmes d'études au primaire et quelques activités complémentaires seront abordés en tenant compte de l'enfant handicapé visuel.

Dans la troisième partie intitulée «ÉVALUATION», les enseignants trouveront les éléments sur lesquels devrait porter l'évaluation de ces élèves.

Les enseignants constateront, dans la partie «AGENTS D'ÉDUCATION», qu'ils ne sont pas les seuls à œuvrer auprès de l'élève handicapé visuel et qu'ils peuvent faire appel à d'autres membres de l'équipe multidisciplinaire.

Dans «LECTURES SUGGÉRÉES», nous proposons des textes à ceux qui désirent un complément d'information sur la déficience et le handicap visuels.

Nous ne prétendons pas apporter toutes les solutions aux difficultés que peut entraîner la présence d'un enfant handicapé visuel dans une classe ordinaire. Cependant, le savoir-faire de l'enseignant et le contenu du présent document peuvent faciliter l'intégration de l'élève handicapé visuel dans une classe ordinaire.

INTRODUCTION

Destiné aux enseignants de la classe ordinaire, le présent guide pédagogique « Handicap visuel, primaire » ne remplace ni les programmes d'études, ni les guides pédagogiques qui les accompagnent. Produit à titre indicatif, ce guide poursuit l'objectif suivant :

Fournir aux enseignants du primaire un instrument susceptible de les aider à rendre leurs interventions pédagogiques les plus efficaces possible pour l'élève handicapé visuel du primaire.

La première partie est consacrée à « L'INFORMATION » sur le phénomène et sur les élèves handicapés visuels. Elle contient les principales caractéristiques physiques, sociales, affectives et cognitives du handicapé visuel.

La deuxième partie traitant de « L'INTERVENTION », suggère des attitudes à adopter pour l'ensemble du vécu scolaire incluant les activités. Finalement, des programmes d'études au primaire et quelques activités complémentaires seront abordés en tenant compte de l'enfant handicapé visuel.

Dans la troisième partie intitulée « ÉVALUATION », les enseignants trouveront les éléments sur lesquels devrait porter l'évaluation de ces élèves.

Les enseignants constateront, dans la partie « AGENTS D'ÉDUCATION », qu'ils ne sont pas les seuls à œuvrer auprès de l'élève handicapé visuel et qu'ils peuvent faire appel à d'autres membres de l'équipe multidisciplinaire.

Dans « LECTURES SUGGÉRÉES », nous proposons des textes à ceux qui désirent un complément d'information sur la déficience et le handicap visuels.

Nous ne prétendons pas apporter toutes les solutions aux difficultés que peut entraîner la présence d'un enfant handicapé visuel dans une classe ordinaire. Cependant, le savoir faire de l'enseignant et le contenu du présent document peuvent faciliter l'intégration de l'élève handicapé visuel dans une classe ordinaire.

1ère PARTIE: **INFORMATION**

1.1 L'ENFANT HANDICAPÉ VISUEL

1.2 ASPECTS DE SON DÉVELOPPEMENT

1.2.1 ASPECTS PHYSIQUE ET MOTEUR
- Les déplacements
- Les comportements symptomatiques

1.2.2 ASPECTS SOCIAL ET AFFECTIF

1.2.3 ASPECT COGNITIF
- Le développement cognitif
- Le verbalisme

1.3 MODE D'APPRENTISSAGE

1.3.1 LA COMPENSATION PAR LES AUTRES SENS
- Le résidu visuel
- Le toucher
- L'ouïe
- L'odorat
- Le goût

1.4 DES MOYENS DE COMMUNICATION ET DES AIDES TECHNIQUES

1.4.1 LECTURE ET ÉCRITURE

1.4.2 DES AIDES TECHNIQUES

1.1 L'ENFANT HANDICAPÉ VISUEL

L'enfant handicapé visuel est un enfant comme les autres. Il a besoin pour se développer: d'amour et de sécurité. Il possède une personnalité qui le rend unique. Il doit cependant composer avec une caractéristique qui le différencie des autres: une déficience visuelle.

La vue est le sens constamment utilisé par l'être humain. Elle permet avec une assez grande précision de percevoir tous les objets, tant éloignés que rapprochés, et ce, sans beaucoup d'efforts. Par l'intermédiaire de l'œil, les objets sont perçus dans leur globalité, permettant ainsi à l'individu d'intégrer une image mentale déjà synthétisée. La supériorité du sens de la vue vient précisément du fait qu'il offre à l'individu la possibilité de capter rapidement les données du réel pour les transformer en images mentales.

De façon générale, deux composantes, soit l'acuité et le champ visuels servent à mesurer la vision. L'acuité indique son degré de sensibilité et le champ visuel, son étendue.

Le tableau suivant énumère les principales affections oculaires pouvant entraîner une déficience visuelle.

Nom de la maladie	Description de la maladie	Effets de la maladie sur la vision	Effets secondaires	Correctifs possibles
Nystagmus	- mouvements continus et involontaires des muscles de l'œil entraînant une oscillation (plus ou moins perceptible chez l'enfant); parfois congénital, peut également provenir de lésions du centre de l'œil.	- acuité visuelle réduite à cause de l'incapacité de fixer un objet; - problèmes de mise au point.	- parfois étourdissements et vertiges.	- le port de verres n'apporte pas d'amélioration.
Rétinite pigmentaire	- les vaisseaux sanguins qui innervent la rétine s'obstruent et des pigments se forment sur la rétine.	- vision de nuit déficiente; - perte progressive de la vision périphérique; - peut entraîner la cécité vers l'âge de 50 ans, mais très rarement durant l'enfance; - vision tubulaire.	- l'enfant peut se plaindre, mais cela est causé par un inconfort plutôt que par une douleur.	- le port de verres améliore l'acuité visuelle, mais non le champ.
Dégénérescence maculaire	- détérioration plus ou moins sérieuse de la macula.	- vision centrale inopérante (inutile), il ne reste que la vision périphérique (par la rétine); - la perception des couleurs peut être affectée.		- l'entraînement de l'œil dans de bonnes conditions peut aider la personne affectée par cette déficience.
Glaucome	- affection du nerf optique qui s'accompagne d'une augmentation de la pression intra-oculaire; - le fluide transparent à l'intérieur de la partie avant de l'œil ne se draine pas normalement.	- difficulté à voir dans l'obscurité; - auréole autour des sources lumineuses; - champ visuel diminué; - s'il n'est pas traité, le glaucome peut entraîner la cécité totale.	- parfois: maux de tête et douleur aux yeux.	- peut être traité par une médication (le plus souvent des gouttes); - une opération chirurgicale peut dans certains cas diminuer la progression de la maladie.

Nom de la maladie	Description de la maladie	Effets de la maladie sur la vision	Effets secondaires	Correctifs possibles
Albinisme	- absence de pigmentation.	- photophobie*; - image brillante.	- s'accompagne souvent d'une myopie ou de nystagmus; - douleur aux yeux; - cheveux pâles (blancs), peau très pâle.	- port de verres (teinté
Cataracte	- opacité du cristallin.	- réduction du champ visuel; - vision imprécise des objets.		- port de verres; - intervention chirurgicale.
Fibroplasie rétrolenticulaire	- la fibroplasie affecte surtout des enfants prématurés.	- cécité totale.		- aucun.

Il serait cependant inapproprié de classer comme handicapés visuels tous ceux qui ont un problème de vision. *Le handicap existe seulement si la déficience visuelle engendre des difficultés de fonctionnement lorsque l'individu interagit avec son environnement.* Nous devons donc définir l'enfant handicapé visuel en nous basant sur les modes de fonctionnement qu'il utilise pour prendre contact avec l'environnement.

C'est pourquoi nous utilisons les définitions suivantes:

«HANDICAPÉ VISUEL»: L'enfant dont le sens de la vue est déficient au point que cela devienne un handicap. Cette appellation recouvre les catégories de «fonctionnellement voyant» et de «fonctionnellement aveugle».

«FONCTIONNELLEMENT VOYANT»: L'enfant qui fait appel à son résidu visuel comme mode principal d'acquisition de connaissances. Il utilise normalement le système graphique courant pour lire et écrire.

«FONCTIONNELLEMENT AVEUGLE»: L'enfant qui fait appel au sens du toucher comme mode principal d'acquisition de connaissances. Il utilise normalement l'alphabet braille pour lire et écrire.

Un enfant handicapé visuel n'est donc pas nécessairement atteint de cécité totale. Il peut posséder un résidu visuel suffisant pour l'utiliser efficacement. De plus, deux individus présentant une même déficience visuelle peuvent fort bien utiliser un mode de fonctionnement différent: l'un utilisant davantage son résidu visuel (fonctionnellement voyant), l'autre utilisant davantage le sens du toucher (fonctionnellement aveugle). Enfin, l'élève handicapé visuel se caractérise principalement par une déficience visuelle qui l'oblige à vivre et à agir en utilisant des moyens différents de ceux de la majorité des enfants de son âge.

* Sensation douloureuse produite par la lumière.

1.2 ASPECTS DE SON DÉVELOPPEMENT

1.2.1 ASPECTS PHYSIQUE ET MOTEUR

• LES DÉPLACEMENTS

La perception visuelle de l'élève voyant s'étend à tout ce qu'il peut percevoir par un simple balayage du regard sans qu'il ait à se déplacer. Celle de l'élève handicapé visuel est beaucoup plus restreinte; un objet situé à quelques pieds peut échapper à sa perception. Ainsi, il se trouve moins stimulé par son environnement et par conséquent moins incité à se déplacer pour explorer et exercer ses habiletés motrices.

Les enseignants doivent également se rappeler qu'un grand nombre d'habiletés motrices s'acquièrent par imitation. L'enfant imite les gestes de ses parents, de ses amis, des vedettes sportives qu'il regarde à la télévision. Cette imitation est compromise chez l'élève handicapé visuel, voire inexistante dans les cas de cécité totale. Comparativement à l'élève voyant, il se trouve considérablement désavantagé. Plusieurs habiletés motrices doivent donc être apprises.

Sur le plan moteur, la majorité des difficultés de l'élève handicapé visuel dépend de sa conception de l'espace tout autour de lui.

En conséquence, l'orientation et les déplacements deviennent pour lui un défi permanent.

Un entraînement en «mobilité et orientation»[1] permet à l'élève d'appliquer des techniques qui le rendent généralement autonome dans ses déplacements.

Un élève handicapé visuel est considéré autonome dans ses déplacements s'il peut se déplacer seul en toute sécurité. Il est cependant tout à fait normal qu'il le fasse plus lentement que ses camarades voyants. Par contre, le fonctionnellement voyant et le fonctionnellement aveugle se déplacent d'une façon très différente. Le premier agit généralement comme ses amis voyants, alors que le second utilise davantage l'ouïe et le toucher pour connaître l'emplacement, la direction des objets dans l'espace environnant et ainsi, éviter les obstacles.

• LES COMPORTEMENTS SYMPTOMATIQUES[2]

Les comportements symptomatiques, généralement peu agréables, sont des habitudes, gestes ou postures qu'adoptent certains individus handicapés visuels.

Ces comportements qui apparaissent dans certains cas au primaire sont assez fréquents chez l'élève handicapé visuel. Certains auteurs associent leur présence au manque de stimulation visuelle. L'élève se trouvant moins fréquemment stimulé par son environnement adopte ces comportements.

Parmi ces comportements, quelques-uns sont utilisés comme autostimulants tels que:

- enfoncer ses doigts dans les orbites (il semble que la pression exercée sur le globe oculaire excite le nerf optique et crée des sensations lumineuses);
- jouer avec ses oreilles;
- faire des boucles avec ses cheveux;
- balancer le tronc dans un mouvement de bercement;
- faire pivoter sa tête en formant un 8;
- sautiller sur place;
- faire trembler ses mains et ses bras.

D'autres comportements symptomatiques semblent relever uniquement de mauvaises habitudes non corrigées telles que:

- marcher le dos exagérément cambré vers l'arrière ou l'avant;
- maintenir la tête continuellement penchée;
- ne pas diriger le visage vers son interlocuteur;
- approcher la tête très près du visage de son interlocuteur.

Ne percevant pas les réactions des autres, l'élève handicapé visuel y répond difficilement et se montre souvent peu expressif. Ainsi, le sourire et les éclats de rire sont parfois peu nuancés.

Bien que certaines de ces habitudes se manifestent également chez l'élève voyant, elles sont généralement plus persistantes et plus exagérées chez l'élève handicapé visuel. Ces comportements sont déplaisants pour l'entourage et nuisent aux contacts sociaux.

1.2.2 ASPECTS SOCIAL ET AFFECTIF

À travers les âges, le handicap visuel a suscité dans la pensée populaire un certain nombre d'images plus ou moins justifiées. Selon les diverses sociétés et les différentes époques, l'individu aveugle était considéré soit comme un être d'une grande sagesse, soit comme un gueux. Encore aujourd'hui, certaines personnes voient l'aveugle comme quelqu'un qui marche avec un chien, qui a une canne blanche, qui est pianiste ou accordeur de pianos, voire même comme quelqu'un qui ne peut travailler ou qui fait la quête.

Quoique les enfants aient moins de préjugés que les adultes à l'égard des personnes handicapées, ils ne sont guère plus tolérants. Si l'enfant handicapé visuel se montre malhabile dans certaines activités, les autres auront tendance à le négliger. L'élève handicapé visuel préférera alors le contact avec l'adulte et les autres élèves handicapés comme lui, à moins qu'il ne choisisse l'isolement.

Pour plusieurs enfants handicapés visuels, le séjour à la maternelle a été l'occasion d'établir leurs premiers contacts avec d'autres enfants de leur âge. Ces contacts limités ont amené l'élève handicapé visuel à développer des habiletés et il réussit généralement à établir de bons rapports avec les autres. Il demeure, malgré tout, réservé dans ses contacts. Il ne faut donc pas s'étonner de le voir souvent avec les mêmes camarades. Il hésite souvent à faire les premiers pas, il attend plutôt qu'on s'intéresse à lui.

Au contact des autres élèves voyants, l'élève handicapé visuel prend de plus en plus conscience des limites que lui impose son handicap. Dès lors, il peut vivre des situations frustrantes qu'il surmonte difficilement. Il peut se retrouver en situation d'échec plus souvent que l'élève voyant. Ceci l'amène parfois à se replier sur lui-même et à nier son handicap.

Il peut ainsi se sentir incompétent et devenir passif. Il se montre alors exigeant et considère que tout lui est dû à cause de son handicap. Il manifeste son agressivité et refuse le contact avec les autres si ses désirs ne sont pas comblés.

1. Le vocable «mobilité et orientation» prend un sens particulier lorsqu'on fait référence au handicap visuel. Il concerne tous les déplacements de l'individu handicapé visuel, que ce soit dans les endroits connus ou inconnus de lui. Pour apprendre à utiliser les différentes techniques nécessaires à ses déplacements (techniques de sécurité, de guidage, de canne blanche), l'élève doit suivre un entraînement dispensé par des spécialistes en «mobilité et orientation».

2. En anglais, on utilise le terme «blindism(s)» que certains auteurs français ont traduit par blindisme(s).

S'il est suffisamment autonome et si son entourage l'accepte tel qu'il est, il développe un sentiment de confiance en lui-même et utilise davantage ses possibilités. Il accepte mieux son handicap et peut se montrer parfois agressif si on veut le surprotéger.

Au fur et à mesure qu'il grandit, il constate les exigences de la société et, voyant des portes se fermer, il peut alors développer une propension à la rêverie.

Cet éveil à la réalité ayant lieu durant le cours primaire, l'élève handicapé visuel a un grand besoin d'être soutenu et encouragé durant cette période.

1.2.3. ASPECT COGNITIF

• DÉVELOPPEMENT COGNITIF

L'individu handicapé visuel se représente-t-il le monde et les objets comme les autres? Plusieurs théories ont déjà été élaborées en guise de réponses. Certaines démontrent que oui, d'autres le contraire.

Cependant, il ressort principalement des études effectuées sur ce sujet que la vision joue un rôle déterminant dans le développement cognitif de l'élève. La déficience visuelle a définitivement un impact sur le développement cognitif de l'élève handicapé visuel. On estime donc qu'il peut exister des différences dans le développement cognitif entre l'individu handicapé visuel et l'individu voyant. Il en est ainsi entre celui qui est fonctionnellement voyant et celui qui est fonctionnellement aveugle.

L'élève voyant se forme une image mentale surtout à partir des perceptions visuelles. L'œil synthétise l'objet, l'image mentale se forme rapidement. Chez l'élève handicapé visuel, l'image mentale se forme moins rapidement et peut être moins conforme à la réalité. Pour celui qui est fonctionnellement voyant, il n'y a, en fait, que le facteur temps qui peut le différencier de l'élève voyant sur ce point. Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, le toucher et l'ouïe, tout en fournissant des indices significatifs, ne rendent pas toujours compte de l'exactitude d'un objet comme c'est le cas avec la vue.

Pour se faire une conception adéquate des objets qui composent son environnement, c'est-à-dire une bonne conception de l'environnement physique, de l'espace et des relations entre les choses, l'élève handicapé visuel doit multiplier les occasions d'explorer et de manipuler des objets. Celui qui est fonctionnellement aveugle doit utiliser son corps comme extension de son champ tactile. Les déplacements deviennent donc nécessaires pour qu'il puisse élargir son univers et connaître la réalité environnante.

Malgré les déplacements et l'utilisation parti possible du résidu visuel, l'élève handicapé visuel a b soin d'interventions pour parfaire ses connaissance Ces interventions se traduisent par l'accès à différen objets et à différentes situations que peut lui procur son entourage. Elles se traduisent également par support verbal qu'on peut lui procurer en même tem qu'il explore et manipule. *La description verbale d objets et des situations est pour lui une des princip les voies d'accès à la connaissance.*

L'élève handicapé visuel du primaire peut accus un retard par rapport aux élèves voyants, car il n maîtrise pas encore les moyens lui permettant de co naître son environnement (utilisation maximale de sens, déplacements, etc.). Il s'agit d'un écart plus o moins prononcé: celui qui est fonctionnellema voyant peut avoir un retard moins important que cel qui est fonctionnellement aveugle. Les expérience d'exploration et de manipulation qu'il a pu faire ant rieurement et les interventions de l'adulte auprès de lu ont une influence bénéfique à ce niveau.

Toutefois, un retard semble subsister chez l'élèv affligé d'une cécité totale, même lorsqu'il est au pr maire. De toute évidence, ce retard est dû à son mod de fonctionnement et non pas à ses capacités intellec tuelles. Yvette Hatwell[1] dans son étude intitulée «Pr vation sensorielle et intelligence» fait ressortir le écarts qui existent entre les aveugles-nés et le voyants. Elle constate l'infériorité des aveugles pou les épreuves infralogiques et les épreuves logiques base verbale.

Si l'on constate un écart plus ou moins prononc entre l'enfant handicapé visuel et l'enfant voyant sur l plan cognitif, on remarque également qu'à la fin du pr maire, vers l'âge de 12 à 13 ans, cet écart n'existe prat quement plus.

Enfin, il est important pour l'enseignant de se souvenir que le développement des habiletés cogni tives chez l'individu handicapé visuel suit le même pro cessus et passe par les mêmes étapes que chez l'in dividu voyant. Cependant, ce développement requier plus de temps et demande plus d'interventions pour l'individu handicapé visuel.

• LE VERBALISME

Il est possible que certains élèves handicapés visuels fassent du *VERBALISME*.

> «On appelle «verbalisme» une utilisation abusive des mots, dans le sens que ceux-ci ne sont pas l'expression juste de la réalité décrite par le handicapé visuel.»

1. Hatwell, Yvette. *Privation sensorielle et intelligence*. Presses universitaires de France, Paris, 1966.

Voici un exemple de verbalisme: «la poule s'appuie sur ses pattes arrière». Les mots employés dans cette phrase sont à la portée de tous les individus. Mais ce qui fait croire qu'il y a verbalisme, c'est que le qualificatif «arrière» laisse supposer qu'une poule a quatre pattes.

L'enfant handicapé visuel du primaire reste encore fortement porté au verbalisme. Il n'a pas encore été mis en contact avec plusieurs éléments de son environnement et les descriptions verbales qu'on lui a faites n'ont pas toujours été précises. L'image mentale qu'il possède d'un objet peut par la suite être déformée par rapport à la réalité.

Il n'est pas toujours facile de détecter s'il y a verbalisme ou non, mais certains indices ne trompent pas. Ainsi, dans sa communication orale, l'enfant qui emploie des termes généralement inutilisés à son âge souffre de verbalisme. Il en est de même pour celui qui décrit des situations qui s'éloignent de la réalité.

Mais la propension au verbalisme diminue chez l'enfant handicapé visuel qui grandit et qui vit une multitude d'expériences diversifiées. De façon générale, à la fin du primaire, les manifestations de verbalisme ne sont plus qu'occasionnelles.

1.3 MODE D'APPRENTISSAGE

1.3.1. LA COMPENSATION PAR LES AUTRES SENS

La pensée populaire véhicule parfois l'idée que l'individu handicapé visuel possède un sixième sens. Pourtant, une déficience visuelle n'entraîne pas un développement automatique des autres sens par eux-mêmes, encore moins le remplacement du sens de la vue par un autre. Ce qui est appelé à tort le sixième sens n'est, en fait, qu'une très grande habileté de l'individu handicapé visuel à utiliser efficacement les autres sens. *L'utilisation maximale des autres sens dans le but de recueillir des éléments informatifs* constitue ce qu'on appelle la compensation par les autres sens. Ces éléments informatifs doivent être significatifs, c'est-à-dire qu'ils doivent être utiles à l'enfant et se rapprocher le plus possible des informations que lui fournirait le sens de la vue s'il était normal.

La qualité de la compensation par les autres sens est reliée d'une part à l'accès aux éléments informatifs et d'autre part, à l'interprétation que l'élève en fait. Pour l'individu handicapé visuel, il ne s'agit pas seulement de voir, toucher, entendre, sentir et goûter, mais aussi de regarder, palper, écouter, humer et déguster.

Les deux cycles du cours primaire apparaissent comme une période durant laquelle l'élève handicapé visuel renforce le rôle compensatoire des autres sens. Au début du primaire, il n'a pas encore acquis l'habitude d'agir systématiquement, même s'il fait appel à tous ses sens pour recueillir les informations significatives. Dès lors, plusieurs informations lui échappent. Progressivement, il se réfère davantage à des expériences.

Le rôle de compensation que jouent les autres sens pour suppléer à la déficience visuelle ne se fait donc pas automatiquement. Il faut d'une part développer l'acuité de ces sens et d'autre part apprendre à interpréter les informations recueillies.

• LE RÉSIDU VISUEL

Nous avons déjà signalé que plusieurs handicapés visuels ne vivent pas dans l'obscurité totale. Un grand nombre d'entre eux possèdent un résidu visuel ou sont en mesure de distinguer la clarté de l'obscurité. *Si minime soit-il, le résidu visuel doit être utilisé.* Avec son résidu visuel, l'élève peut percevoir des indices significatifs qu'il ne doit jamais négliger, puisqu'ils peuvent favoriser son apprentissage.

Voyons quelques indices que la vision permet de percevoir et quelques déductions que l'on peut en tirer.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QUI PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
La luminosité • lumière du jour ou éclairage électrique • lumière intense, tamisée ou diffusée • éclairage direct ou réfléchi	La luminosité peut permettre à l'enfant de connaître sa position et de situer les objets dans son environnement. Exemple: l'élève se rend compte que le local de classe est plus éclairé par la lumière du jour que le corridor qui est surtout éclairé par les lampes électriques. Dès lors, il en déduit qu'il y a plus de fenêtres dans la classe que dans le corridor.
Les jeux d'ombres et les silhouettes	Les jeux d'ombres peuvent indiquer à l'enfant le mouvement de différents objets. Ce sont là des indicateurs non négligeables pour identifier les obstacles lors de ses déplacements. Exemple: l'élève peut reconnaître les enseignants d'après leur silhouette.
Les couleurs • teintes (pâles - foncées) • contrastes	Les couleurs peuvent grandement aider l'enfant à repérer des objets déjà connus, surtout lorsque ceux-ci sont trop éloignés pour qu'on en saisisse tous les détails. Quant aux contrastes, ils facilitent la tâche de repérage. Exemple: l'élève peut reconnaître ses copains dans la cour de récréation d'après la couleur de leurs vêtements.

Il est important, notamment sur le plan social, que l'élève handicapé visuel apprenne les couleurs des différents objets, même s'il ne perçoit pas les couleurs ou s'il est complètement aveugle. Exemple: il doit savoir que les feuilles des arbres sont généralement vertes, que son chandail est bleu, que le soleil est jaune, mais peut-être rouge lorsqu'il se couche.

• LE TOUCHER

Le sens du toucher est celui que l'enfant utilise le plus pour compenser sa déficience visuelle. Pour l'élève fonctionnellement voyant, ce sens devient un soutien important du résidu visuel. Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, il s'impose comme le plus important des sens. La quantité et la qualité des connaissances qu'acquerra l'élève handicapé visuel dépendent souvent de l'utilisation du toucher.

Les objets très gros ou très petits peuvent être connus grâce au toucher, mais l'élève doit se servir de ce sens avec une grande habileté et être capable d'un grand effort d'imagination et de synthèse. En effet, connaître un objet par l'intermédiaire de l'œil, c'est d'abord le considérer dans sa globalité pour ensuite en identifier les parties constituantes. Connaître un objet par l'intermédiaire du toucher, c'est au contraire partir de ses éléments constituants pour ensuite le percevoir d'une manière globale. La vue est le sens de la synthèse, le toucher est le sens de l'analyse.

Théoriquement, l'étendue du champ du toucher se limite à l'espace que peuvent couvrir les deux bras. Elle est de beaucoup plus exiguë que celle du champ visuel. De plus, certains objets que l'œil normal perçoit facilement sont pratiquement inaccessibles au toucher. Songeons simplement à certaines choses dangereuses telles que le feu, etc., ou aux objets hors d'atteinte tels que les nuages, la lune, etc.

Pour en arriver aux concepts les plus clairs possible, l'élève doit manipuler plusieurs objets en s'y prenant à plusieurs fois afin de s'en faire une meilleure idée. De ses nombreuses analyses, il fera la synthèse.

Pour recueillir efficacement les informations transmises par le toucher, il doit suivre certains conseils.

La main étant l'organe privilégié du toucher:

- il doit surtout utiliser la partie interne du bout des doigts qui est la zone la plus sensible de la main;
- il doit exercer une pression adéquate sur les objets qu'il manipule. Une pression trop forte diminue l'efficacité de la perception, tandis que l'effleurement l'augmente;
- il doit circonscrire l'objet lentement. Lorsqu'un objet glisse lentement sur la peau, la sensation gagne en précision;
- il doit utiliser ses deux mains. Afin de faciliter la perception, il est indispensable que les mouvements des deux mains soient bien coordonnés. Ainsi, une des deux mains a simplement pour rôle de maintenir l'objet et de servir de repère. L'autre main a pour rôle d'explorer méthodiquement les surfaces de l'objet en se référant constamment au repère qu'est l'autre main;
- il doit garder ses mains propres et sèches, éviter les blessures, les coupures et les gerçures afin d'augmenter la sensibilité du toucher.

Toutes les parties du corps sont susceptibles de recevoir des sensations tactiles, mais à des degrés divers. Ainsi les lèvres et la langue qui sont particulièrement sensibles peuvent servir à détecter des détails que les doigts ne peuvent trouver. Enfin, l'élève peut utiliser le toucher indirect qui consiste à se servir d'un intermédiaire comme extension du toucher: la canne blanche ou les souliers. Ces derniers peuvent procurer des informations sur la nature du sol ou du plancher et aider le handicapé visuel dans ses déplacements.

Voyons quelques indices que le toucher permet de percevoir et quelques déductions possibles.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QUI PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
Indices thermiques • chaud • tiède • froid	Des variations de température peuvent indiquer à l'élève où il se situe par rapport à un endroit connu et également lui donner des indications plus précises sur certains objets. Exemple: l'élève peut savoir que la classe est très ensoleillée en constatant que son pupitre est chaud.
Indices sur le poids • lourd • léger	Les variations de poids sont généralement mises à contribution pour différencier des objets de même texture. Elles sont également un excellent indicateur pour vérifier si un contenant a été vidé de son contenu: de là, d'autres interprétations peuvent s'en déduire.
Indices sur la forme et la dimension • linéaire, courbe • long, court • plat, épais • cercle, sphère • carré, cube • triangle, prisme, etc.	Les variétés de formes sont les meilleurs indicateurs pour le toucher. Car à partir des indices sur les formes, l'élève se crée une image mentale très proche de la réalité. La forme et la dimension de l'objet sont particulièrement importantes pour la connaissance et le repérage des objets de son entourage. Exemple: l'élève peut reconnaître un livre à son épaisseur et à sa grandeur.
Indices sur la matière • bois • métal • plastique • carton • papier • tissus, etc.	La matière d'un objet peut permettre plus facilement son identification par l'élève.
Indices sur la texture • lisse / rugueux • dur / mou	La texture d'une étoffe joue un rôle très important dans l'identification et le repérage. Exemple: l'élève peut savoir qu'il tire de son casier tel ou tel vêtement selon la texture du tissu.

• L'OUÏE

C'est par l'intermédiaire de l'ouïe que le handicapé visuel peut localiser les sources sonores et reconnaître les choses à distance. Les sources sonores (ex. une personne qui parle, un chien qui aboie, un téléviseur qui fonctionne) lui permettent non seulement de constater des présences, mais également de les identifier. Les sources sonores aident aussi le handicapé visuel à se repérer, à se juger et à connaître l'organisation de l'espace autour de lui. Enfin, l'ouïe joue pour lui un rôle déterminant lors de ses déplacements.

Pour que l'ouïe compense efficacement la déficience visuelle, il ne suffit pas à l'élève d'écouter attentivement les sons, il doit pouvoir également les discriminer. Si le sens doit être utilisé au maximum, il importe de le faire de la manière la plus rationnelle. Ainsi, l'enseignant ne doit pas demeurer silencieux pendant trop longtemps. De plus, trop de bruits à la fois peuvent nuire à la communication, car des informations mal canalisées sèment la confusion.

Voyons quelques indices que l'ouïe permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'en déduire.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QU'IL PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
Indices sur le timbre du son • grave ou aigu • assourdissant et strident	Les timbres variés sont d'excellents indicateurs qui permettent à l'élève d'identifier les éléments de son entourage. Exemple : l'élève peut savoir que telle personne est présente dans la pièce en reconnaissant le timbre de sa voix.
Indice sur l'intensité du son • plus ou moins fort	L'intensité des sons joue un rôle particulièrement important pour juger de la distance et de la direction des objets. Exemple : l'élève peut savoir par l'intensité du son qu'il s'approche ou s'éloigne d'un endroit, d'un objet, si une chose circule parallèlement ou perpendiculairement à lui, etc.
Indice sur le rythme du son • régulier ou irrégulier	Le rythme des sons permet à l'élève de juger de l'état de l'environnement. Ainsi, le rythme et l'intensité des voix deviennent pour l'élève des indicateurs d'émotions. Exemple : l'élève peut savoir que son compagnon est en colère à cause du ton élevé et rapide des propos, etc.

Le rôle de l'ouïe en ce qui concerne la communication orale est très important pour l'élève handicapé visuel. En effet, les informations verbales, surtout les descriptions, lui permettent de se bâtir des images mentales plus adéquates. Une information verbale va toujours préciser ce qu'il connaît de façon générale. Par exemple l'élève peut savoir ce qu'est un clown (personnage comique), mais une description de la scène jouée, du costume du personnage, des couleurs du costume, etc. va enrichir son univers mental.

• L'OUIE

C'est par l'intermédiaire de l'ouïe que le handicapé visuel peut localiser les sources sonores et reconnaître les choses à distance. Les sources sonores (ex.: une personne qui parle, un chien qui aboie, un téléviseur qui fonctionne) lui permettent non seulement de constater des présences, mais également de les identifier. Les sources sonores aident aussi le handicapé visuel à se repérer, à se diriger et à connaître l'organisation de l'espace autour de lui. Enfin, l'ouïe joue pour lui un rôle déterminant lors de ses déplacements.

Pour que l'ouïe compense efficacement la déficience visuelle, il ne suffit pas à l'élève d'écouter attentivement les sons; il doit pouvoir également les discriminer. Si ce sens doit être utilisé au maximum, il importe de le faire de la manière la plus rationnelle. Ainsi, l'enseignant ne doit pas demeurer silencieux pendant trop longtemps. De plus, trop de bruits à la fois peuvent nuire à la communication, car des informations mal canalisées sèment la confusion.

Voyons quelques indices que l'ouïe permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'en déduire.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QUI PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
Indices sur le timbre du son • grave ou aigu • assourdissant et strident	Les timbres variés sont d'excellents indicateurs qui permettent à l'élève d'identifier les éléments de son entourage. Exemple: l'élève peut savoir que telle personne est présente dans la pièce en reconnaissant le timbre de sa voix.
Indice sur l'intensité du son • plus ou moins fort	L'intensité des sons joue un rôle particulièrement important pour juger de la distance et de la direction des objets. Exemple: l'élève peut savoir par l'intensité du son qu'il s'approche ou s'éloigne d'un endroit, d'un objet, si une chose circule parallèlement ou perpendiculairement à lui, etc.
Indice sur le rythme du son • régulier ou irrégulier	Le rythme des sons permet à l'élève de juger de l'état de l'émetteur. Ainsi, le rythme et l'intensité des voix deviennent pour l'élève des indicateurs d'émotions. Exemple: l'élève peut savoir que son compagnon est en colère à cause du ton élevé et rapide des propos, etc.

Le rôle de l'ouïe en ce qui concerne la communication orale est très important pour l'élève handicapé visuel. En effet, les informations verbales, surtout les descriptions, lui permettent de se bâtir des images mentales plus adéquates. Une information verbale va toujours préciser ce qu'il connaît de façon générale. Par exemple l'élève peut savoir ce qu'est un clown (personnage comique), mais une description de la scène jouée, du costume du personnage, des couleurs du costume, etc. va enrichir son univers mental.

• L'ODORAT

L'odorat est un sens peu utilisé par l'être humain. Pour l'élève handicapé visuel, ce sens joue cependant un rôle compensatoire important, particulièrement sur le plan de la reconnaissance et de l'identification. En effet, par l'intermédiaire de l'olfaction, l'individu handicapé visuel peut reconnaître des personnes (odeur de cigare, parfum), des animaux (odeur du chien, de la moufette), des choses (parfum des fleurs), des lieux (odeurs de la cuisine).

Voyons quelques indices que l'odorat permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'y rattacher.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QUI PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
Les différentes odeurs • parfumées ou nauséabondes • fortes ou délicates • âcres ou suaves	La variété des odeurs permet à l'élève d'identifier des personnes, des animaux ou des choses de son entourage et de les situer par rapport à lui. Exemple: l'élève peut savoir en raison de l'odeur, qu'il s'approche de la salle de bain ou de la cuisine. Il reconnaît le concierge à l'odeur de son tabac.

• LE GOÛT

Le goût est le sens qui joue le moins grand rôle compensatoire. Il ne sert le plus souvent qu'à reconnaître et identifier les aliments et les boissons. Il demeure malgré tout un sens fort utile.

Le sens du goût se développera davantage si l'élève apprend à reconnaître les diverses saveurs.

Voyons quelques indices que le goût permet de percevoir et quelques interprétations qui peuvent s'en déduire.

INDICES PERCEPTIBLES	CE QUI PEUT EN ÊTRE DÉDUIT
Les différentes saveurs • douces ou piquantes • sucrées ou amères	Les différentes saveurs permettent de reconnaître les aliments. Le goût est parfois le seul sens permettant de reconnaître un plat, ce qui fait que ce sens garde toute son utilité. Exemple: l'élève peut savoir quels aliments composent son menu en les goûtant.

1.4 DES MOYENS DE COMMUNICATION ET DES AIDES TECHNIQUES

Le mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel l'oblige à recourir à des moyens différents de ceux des voyants. Outre l'utilisation maximale des sens, il doit faire appel à des techniques et à des appareils spéciaux pour communiquer avec son entourage.

Les moyens utilisés par l'élève fonctionnellement voyant sont peu nombreux. Les appareils spécifiques qui lui sont nécessaires sont généralement faciles à manipuler et ne requièrent qu'une courte période d'entraînement. Ainsi, il peut dès le début du primaire s'en servir efficacement. Ces appareils sont la plupart du temps des aides optiques (verres correcteurs, loupes, télescopes et télévisionneuse).

Pour celui qui est fonctionnellement aveugle, le cours primaire représente la période durant laquelle il apprend à utiliser la plupart des moyens spéciaux destinés à lui faciliter les apprentissages scolaires.

Dès l'instant où un élève handicapé visuel doit recourir à un matériel spécial, il doit être suivi par une personne ressource spécialisée jusqu'à ce qu'il puisse l'utiliser tout seul. C'est pourquoi nous nous contenterons ici d'un simple coup d'œil sur les moyens spéciaux. Ce très bref survol peut d'ailleurs être enrichi par la lecture de documents sur le sujet.

• LECTURE ET ÉCRITURE

Pour la communication écrite, l'élève fonctionnellement voyant emploie le système graphique courant, tandis que l'élève fonctionnellement aveugle emploie le système braille. Certains utilisent l'un et l'autre, selon les circonstances et le type de travail qu'ils ont à faire.

— *Le noir:* Nous emploierons ici le terme «NOIR» comme synonyme du système graphique courant, que ce soit par les lettres ou les chiffres.

- *La lecture:* Pour lire, certains élèves fonctionnellement voyants doivent placer la feuille tout près de leurs yeux. Leur champ visuel est alors limité à la perception de quelques lettres seulement, ce qui les oblige à bouger la tête pour lire une ligne. Ils sont alors réduits à une lecture séquentielle. Pour plusieurs, l'espace de quatre à cinq syllabes est l'étendue maximale qu'ils peuvent percevoir. La vitesse de lecture s'en trouve forcément diminuée. La lecture est d'autant plus fastidieuse que le texte est serré et comporte des graphies différentes. Il n'est pas rare, par exemple, que le lecteur fonctionnellement voyant soit arrêté par les mots en italique.
- *L'écriture:* Comme pour la lecture, l'élève fonctionnellement voyant doit avoir les yeux très près de la feuille lorsqu'il écrit. Plusieurs prennent l'habitude d'écrire sans vérifier chacune des lettres. Ces dernières sont souvent mal formées, ce qui empêche alors de les relire facilement.

— *Le braille:* Dès que le «NOIR» ne lui profite plus pour la communication écrite, l'individu handicapé visuel doit utiliser le «BRAILLE».

Le braille est un système tactile de lecture et d'écriture qui comporte 63 signes. Chacun de ces signes est le produit d'un agencement de points saillants (maximum de 6) sur une surface de 2,5 x 5 mm. 63 signes représentent les lettres, la ponctuation, les chiffres, les symboles mathématiques et les notations musicales.

Pour accélérer la vitesse de lecture et d'écriture, le braille peut être abrégé. Par exemple le mot «bien» est représenté par le signe «b» et le mot «beaucoup» par «bc». Il va de soi que les règles de codification doivent être respectées.

- *La lecture:* Le braille se lit avec les doigts. Le lecteur ne peut percevoir qu'un seul signe à la fois. Ainsi, un mot ne peut être lu que par l'addition des lettres qui le composent: la lecture est donc séquentielle, ce qui en réduit considérablement la vitesse. La technique recommandée pour lire le braille exige l'utilisation des deux mains: l'index de la main droite lit les lettres sur la ligne pendant que l'index de la main gauche repère le début de la ligne suivante.
- *L'écriture:* L'écriture braille nécessite l'utilisation d'appareils spéciaux. Le scripteur braille utilise soit la tablette et le poinçon, soit la machine à écrire le braille.
- *La tablette et le poinçon:* La feuille est maintenue en place sur une plaque carrelée. Chacun des carreaux est de la grandeur d'une lettre braille. Avec le poinçon, le scripteur enfonce les points nécessaires pour former la lettre désirée. Cet instrument oblige cependant le scripteur à écrire de droite à gauche de manière à ce que la lecture puisse se faire dans le bon sens.
- *La machine à écrire le braille:* Cet instrument offre de grands avantages par rapport à la tablette avec poinçon. Il suffit de connaître le doigté pour l'utiliser efficacement. Il permet d'écrire rapidement et de vérifier simultanément ce qui est écrit. En employant le système d'abréviations braille, le scripteur peut, avec cet instrument, écrire aussi rapidement que le voyant avec son crayon. Au premier cycle, l'élève handicapé visuel apprend à maîtriser la lecture et l'écriture en braille intégral. Au deuxième cycle, il se familiarise avec le braille abrégé orthographique.

• DES AIDES TECHNIQUES

Il existe une multitude d'appareils spécialisés, plus ou moins sophistiqués, que l'élève handicapé peut utiliser dans son vécu quotidien. Il utilise ces appareils selon ses besoins. Pour fonctionner efficacement, il n'est pas nécessaire d'avoir tous les appareils. Ces derniers sont un moyen pour l'élève handicapé visuel de maintenir la communication avec son environnement.

Notre but étant, ici, de sensibiliser l'enseignant aux appareils spécialisés, nous nous restreignons à une simple énumération des appareils les plus fréquemment utilisés, surtout à l'école.

— Appareils facilitant la lecture
  • Aides optiques (loupe, verres, télescopes).
  • Télévisionneuse: permet de grossir les caractères. La lecture se fait sur écran de télévision.
  • Optacon: permet au fonctionnellement aveugle de lire le noir.
  • Magnétophone à vitesse variable: permet d'écouter des lectures enregistrées sur cassettes. L'appareil permet d'accroître la vitesse d'écoute sans trop modifier la tonalité.

— Appareils facilitant l'écriture
  • Tablette et poinçon
  • Machine à écrire le braille
  • Machine à écrire normale
  • Feuilles à lignes foncées

— Appareils facilitant les déplacements
  • Canne blanche
  • Télescope

— Appareils facilitant l'apprentissage de certaines matières scolaires
  • Mathématiques: tablette Taylor et prismes, abaque, calculatrice parlante, brailliotron (calculatrice qui donne les résultats en braille), compas braille, tablette à dessin et stylet.
  • Géographie: cartes en relief, maquettes.

Qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle, un élève handicapé visuel peut avoir à utiliser une de ces techniques ou un de ces appareils spéciaux. Ces derniers ne résolvent pas tous les problèmes de communication, mais lui rendent certaines situations moins difficiles.

1.

vi
ce
se
re

vc
qu
m
d'
s'
du
pe

co
ap
tin

rec
pe
l'u
ror
cia
par

• L

ler
tan
le
sel
fair

2ème PARTIE: **INTERVENTION**

2.1 ATTITUDE À ADOPTER

2.2 DES PRINCIPES DIDACTIQUES

- S'adapter aux caractéristiques fonctionnelles de l'enfant handicapé visuel
- Concrétiser les apprentissages
- Accroître les stimuli
- Procéder par induction
- Ne pas faire les choses à sa place

2.3 PRÉPARATION DES ACTIVITÉS

- Planifier l'activité
- Mettre en situation
- Réaliser l'activité
- Évaluer

2.4 LE MATÉRIEL À UTILISER

- Le matériel normal
- Le matériel spécialisé

2.5 DES INTERVENTIONS À FAIRE

- Enrayer les comportements symptomatiques
- Prévenir le verbalisme
- Utiliser les sens au maximum
- Favoriser les déplacements
- Aménager le temps
- Faire participer aux activités du groupe

2.6 QUELQUES CONSEILS

2.7 LES ACTIVITÉS

- Les activités complémentaires
- Les activités liées aux programmes

2.1 ATTITUDE À ADOPTER

L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'élève handicapé visuel détermine la qualité même de ses interventions. À partir de cette attitude, l'enseignant situe toute son approche pédagogique. Il s'avère donc important que celui-ci adopte un comportement qui entraîne des interventions profitables à l'enfant.

Cette attitude doit d'abord reposer sur l'acceptation de l'élève handicapé visuel. Ce dernier doit être considéré comme un enfant qui a des besoins comme les autres et qui a sa place dans le groupe. L'enseignant prendra aussi en considération ses limites et devra l'aborder comme un élève qui possède un potentiel qu'il faut utiliser. Pour cela, l'élève doit faire un grand nombre d'expériences, ce qui lui prend généralement plus de temps pour parvenir aux mêmes fins que l'enfant voyant.

Dans les faits, cette attitude peut se faire traduire ainsi:

- considérer l'enfant handicapé visuel exactement comme les autres enfants en exigeant de lui qu'il fasse *ce qu'il est capable de faire*;
- le faire participer à toutes les activités du groupe en lui donnant des rôles qui conviennent à sa situation et en évitant de l'isoler, sauf si cela est absolument nécessaire;
- le laisser choisir les moyens d'action qui lui conviennent en acceptant qu'il prenne plus de temps que les autres pour terminer une tâche et en évitant qu'il soit inactif.

2.2 DES PRINCIPES DIDACTIQUES

En favorisant une approche pédagogique qui s'appuie sur les capacités de l'élève (ex.: possibilité d'utiliser un autre mode de fonctionnement), on favorise également une façon de procéder qui lui permet d'exploiter son potentiel. L'enseignant peut alors avoir présents à l'esprit certains principes au moment d'intervenir auprès d'élèves handicapés visuels:

- S'adapter aux caractéristiques fonctionnelles de l'enfant handicapé visuel.
- Concrétiser les apprentissages.
- Accroître les stimuli.
- Procéder par induction.
- Ne pas faire les choses à sa place.

Ces règles inspirées des travaux de Berthold Lowenfeld ont une valeur égale et ne se définissent pas selon un ordre de priorité.

• S'ADAPTER AUX CARACTÉRISTIQUES FONCTIONNELLES DE L'ENFANT HANDICAPÉ VISUEL

Il est important ici de se rappeler deux points relatifs au handicap visuel, à savoir qu'un grand nombre d'enfants handicapés visuels possèdent un résidu visuel et que deux individus ayant la même déficience visuelle peuvent faire appel à un mode de fonctionnement différent. Chacun utilise son résidu visuel et ses autres sens de façon très personnelle. On peut rencontrer, par exemple, des enfants qui, selon les situations, utilisent tantôt le toucher, tantôt le résidu visuel, comme mode principal et prioritaire d'acquisition des connaissances.

L'enseignant doit se référer au mode de fonctionnement (fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle) de l'élève afin de choisir sa façon de procéder lors d'interventions auprès de lui. Le mode de fonctionnement indique les acquis et les possibilités auxquels on peut faire appel pour lui faire acquérir des connaissances et des habiletés. Par exemple, si l'on veut faire reconnaître une certaine étoffe à un jeune handicapé visuel, on lui demandera selon le cas de porter attention à la texture (enfant ayant recours au toucher) ou aux couleurs contrastantes (enfant pouvant utiliser un résidu visuel).

Le principe qui fait l'objet de ce paragraphe nécessite la connaissance de trois éléments qui doivent être portés à l'attention de l'enseignant: l'état de la vision, le moment de l'apparition de la déficience visuelle et la cause de la déficience.

L'état de la vision indique s'il y a résidu visuel et dans quelle mesure il est utilisable. À quelle distance l'enfant peut-il distinguer un objet? Perçoit-il les ombres et jusqu'à quelle distance? Est-il photophobique? etc. L'enseignant trouve là un indicateur lui permettant de savoir dans quelle mesure il peut faire appel à la vision de l'élève dans ses interventions.

Le moment de l'apparition de la déficience visuelle indique à l'enseignant s'il peut faire appel à des souvenirs d'ordre visuel (ex.: les couleurs, les formes, etc.) dans ses interventions[1].

La cause de la déficience visuelle peut indiquer les possibilités et les limites de l'enfant. Est-ce héréditaire congénital. Cette déficience est-elle conséquence d'une maladie, d'un accident? Cela a-t-il entraîné un séjour prolongé à l'hôpital? La réponse à ces questions peut donner des informations précieuses et utiles quant à la fatigabilité, à l'apparition de maux de tête ou de larmoiement, etc.

1. Bien qu'il n'existe pas de preuve formelle, on croit qu'un individu qui perd la vue avant l'âge de 5 ans environ perd le souvenir de ce qu'il a déjà vu au fur et à mesure qu'il gagne en âge, comme si l'image mentale s'estompait graduellement.

Il est nécessaire de connaître l'impact de la déficience visuelle sur le fonctionnement de l'élève. Par contre, il est impérieux de ne pas généraliser, car chaque élève a son mode de fonctionnement dont l'enseignant doit tenir compte avant toute intervention.

• CONCRÉTISER LES APPRENTISSAGES

Un simple balayage des yeux sur l'environnement permet à l'enfant voyant de prendre contact rapidement et d'une façon précise avec l'environnement. L'enfant handicapé visuel, bien qu'il se serve de tous ses sens pour observer l'environnement, doit recourir davantage à l'imagination. Il se peut aussi que l'image mentale comporte pour lui certaines imprécisions par rapport à la réalité.

Par exemple, on décrit aux élèves une image en disant: «Fido court vite». En regardant la scène, l'élève voyant est en contact avec la réalité. Quant à l'élève handicapé visuel, il peut ne pas percevoir la scène ou certains détails de la scène. Il doit alors faire un effort d'imagination. L'image mentale qu'il se fait de la scène comporte probablement des erreurs.

Si on ne veut pas que les connaissances de l'élève handicapé visuel soient confuses, si on veut qu'il accède à des informations précises, il faut lui permettre d'être en contact avec des choses concrètes.

Concrétiser les apprentissages est un principe à appliquer dès qu'on intervient auprès de l'élève handicapé visuel. Cela signifie qu'il faut toujours lui permettre de se référer à quelque chose de concret pour lui. Voici deux moyens pour atteindre cet objectif:

— multiplier pour lui les occasions de manipuler des objets significatifs, c'est-à-dire qui correspondent à son mode de fonctionnement;
— utiliser des connaissances déjà acquises comme support pour lui faire connaître de nouveaux objets ou lui présenter de nouveaux concepts.

Ces moyens sont utiles pour connaître des objets difficilement accessibles ou pour concevoir des idées abstraites. L'enseignant peut, comme dans les exemples suivants, développer chez l'enfant la connaissance d'objets réels et le concept qui peut s'y rattacher:

— un paquebot: immense;
— une mouche: minuscule;
— une fleur: fragile;
— un animal féroce: dangereux;
— les nuages: inaccessibles.

On peut pour cela recourir à des reproductions en trois dimensions permettant le toucher et l'utilisation du résidu visuel de l'enfant.

Voici deux exemples de l'application de ce principe:

— Supposons qu'on veuille lui faire découvrir qu'est une église. On lui présente alors une maquette réduite d'une église. Il prend connaissance des éléments constitutifs de l'église (clochers, portail, vitraux, etc.) et la position de ces éléments les uns par rapport aux autres. Ainsi, il se fait une image mentale de l'église. Pour compléter cette image et qu'elle corresponde le plus possible à la réalité, on amène l'enfant dans une église, on lui faisant visiter ses différentes parties, éventuellement les échos (chorale, orgue) et on lui donne la possibilité d'apprécier même les dimensions réelles de l'église. La description verbale faite simultanément rend l'image mentale encore plus précise.

— Si l'enseignant veut donner à l'enfant une idée de la hauteur du plafond de cette église, il peut dire que le plafond est à quelque cinq pieds du sol ou qu'il est très élevé peut n'avoir aucune signification pour lui. Il peut rendre cette hauteur plus précise en lui disant combien faut la hauteur de tant d'enfants de sa classe pour atteindre le plafond.

Pour concrétiser les apprentissages, il est recommandé de faire appel également aux descriptions verbales, mais il ne faut surtout pas s'en contenter.

• ACCROÎTRE LES STIMULI

Les stimuli visuels provenant de l'environnement sont peu nombreux (sinon nuls) pour l'élève handicapé visuel. Même s'il réussit à compenser suffisamment sa déficience visuelle par l'utilisation des autres sens, la quantité de stimuli est toujours moindre pour lui que pour l'élève voyant.

Dans les interventions, il faut accroître les stimuli pouvant inciter l'enfant à recueillir des informations sur son environnement. Par exemple, on peut augmenter les stimuli autres que visuels en utilisant des sources sonores. Cependant, la meilleure façon d'accroître les stimuli, c'est de placer l'élève handicapé visuel dans des situations significatives, c'est-à-dire des situations dans lesquelles il peut utiliser son mode de fonctionnement. L'enseignant peut fournir à l'enfant de multiples occasions de manipuler des objets et de se déplacer. Par exemple, il amène l'élève à l'objet d'apprentissage (un voyage en train pour qu'il connaisse le train) ou il apporte l'objet à l'enfant (apporter une poule en classe pour qu'il connaisse cet oiseau).

• PROCÉDER PAR INDUCTION[1]

Dans ses contacts avec la réalité, l'élève handicapé visuel se trouve désavantagé par rapport à l'élève voyant. Bien qu'il tire plusieurs informations de ses sens compensatoires, il ne se forme une image d'un objet ou d'une situation que par l'addition de leurs éléments constituants. Par exemple, lorsqu'il pénètre dans un local inconnu, l'élève voyant prend contact d'abord avec l'ensemble (dimensions de la pièce, aménagement, etc.) pour ensuite en dégager des détails (décoration, style, etc.). Pour l'élève handicapé visuel, le contraire se produit: il prend contact d'abord avec des éléments constituants (un bureau, une chaise, une armoire, etc.) qu'il additionne pour former l'ensemble (une salle de classe, un bureau, une cuisine, etc.). Il s'ensuit que la construction d'images mentales réalistes exige de l'élève handicapé visuel un travail complexe et important.

Pour favoriser l'induction, l'enseignant doit procéder par étapes. Dans un premier temps, il met le jeune handicapé visuel en contact avec un seul élément, puis un deuxième, etc. Ensuite, il lui fait établir des relations entre chacun des éléments. Pour lui faciliter la tâche de synthétisation, il est bon de garder toujours le même élément comme point de repère. Exemple: Pour qu'il se fasse une image mentale réaliste du local de classe, le repère peut être la porte. On lui fait découvrir successivement l'emplacement des armoires, des aires de travail, des tables, etc. Ensuite, on lui fait prendre conscience de l'emplacement de ces éléments en le faisant se déplacer de la porte à telle armoire, de la porte à l'aire de travail, etc.

• NE PAS FAIRE LES CHOSES À SA PLACE

L'élève handicapé visuel est peu tenté de faire des expériences par lui-même s'il n'y est pas incité. L'imitation visuelle grâce à laquelle les élèves voyants apprennent régulièrement est très réduite, sinon nulle pour lui. De plus, son mode de fonctionnement l'oblige à procéder plus lentement. Cependant, pour que l'enfant intègre correctement les apprentissages, il est essentiel de le laisser agir seul avec le minimum d'aide.

Ce principe s'applique en aidant l'enfant à devenir un apprenti qui procède à des expériences. L'enseignant doit donc l'inciter à utiliser tous les moyens dont il dispose pour participer d'une manière autonome aux différentes activités scolaires et parascolaires.

1. La qualité du résidu visuel joue dans l'application de ce principe. Bien qu'il s'applique surtout à celui qui est fonctionnellement aveugle, il est un renforcement très important pour celui qui est fonctionnellement voyant.

2.3 PRÉPARATION DES ACTIVITÉS

De façon générale, l'élève handicapé visuel est en mesure de participer à toutes les activités. Cependant, certaines d'entre elles ont besoin d'être adaptées à son mode de fonctionnement. Ces adaptations peuvent toucher différents aspects de l'activité: ses objectifs, son déroulement ou le matériel requis.

Il est important que toutes les activités, qu'elles soient individuelles ou collectives soient réalisées selon les principes énoncés précédemment. Pour que l'activité soit fructueuse, il convient de la préparer selon quatre étapes:

— la planification;
— la mise en situation;
— la réalisation;
— l'évaluation.

• PLANIFIER L'ACTIVITÉ

L'enseignant doit d'abord préparer l'activité indépendamment de la présence de l'élève handicapé visuel dans le groupe.

Il identifiera ensuite certaines composantes de l'activité qui pourraient présenter des difficultés pour lui. Il apportera alors les adaptations qui s'imposent. Celles-ci, dans l'ensemble, seront moins importantes pour l'enfant fonctionnellement voyant que pour l'enfant fonctionnellement aveugle.

Par ailleurs, l'enseignant devrait se poser deux questions en préparant une activité pour son groupe. Les deux questions et les exemples donnés visent à aider à adapter soit les objectifs, soit le matériel ou le déroulement de l'activité.

1ère question: QUELLE EST LA PERTINENCE DE L'OBJECTIF DE L'ACTIVITÉ POUR L'ÉLÈVE HANDICAPÉ VISUEL?

Il s'agit ici de vérifier si l'élève handicapé visuel peut atteindre l'objectif fixé. Si la réponse est oui, posez la deuxième question. Si c'est non, vérifiez si un autre objectif peut être atteint en réalisant la même activité. La plupart du temps, en apportant parfois certaines modifications à l'activité, d'autres objectifs apparaîtront.

Dans l'exemple suivant, il s'agit d'un élève souffrant de cécité totale.

ACTIVITÉ **Lors d'une activité physique, l'élève doit lancer un ballon dans une direction donnée.**	
Objectif pour tous les élèves:	**Objectif pour le handicapé visuel:**
Coordination oculo-manuelle	Coordination audio-manuelle

2ième question: QUELS MOYENS PEUVENT LUI PERMETTRE D'ATTEINDRE L'OBJECTIF?

Il s'agit ici d'identifier les adaptations à apporter à l'activité pour permettre à l'élève handicapé visuel d'y participer selon son mode de fonctionnement. La plupart du temps, il suffit de modifier le matériel ou le rôle d'un individu en faisant appel à sa collaboration.

ACTIVITÉ **Lors d'une activité physique (ex.: cours d'éducation physique ou récréation), lancer un ballon dans une direction donnée.**	
Modifier le matériel:	**Modifier le rôle d'un individu:**
Placer une source sonore permanente derrière une cible tel un métronome.	Un compagnon placé derrière une cible frappe sur celle-ci et lui dit s'il a atteint la cible.

- METTRE EN SITUATION

Cette étape très importante détermine généralement le résultat de l'activité et l'enseignant doit prendre le temps nécessaire pour bien la réaliser. Les consignes doivent être précises. L'élève handicapé visuel a besoin de savoir ce qui se passera et dans quelles conditions cela se passera. Les consignes non seulement doivent tenir compte des gestes qu'il devra poser, mais aussi comprendre une description de l'espace tout autour de lui et des objets utilisés pour l'activité. À ce moment, il est important que l'enseignant mette l'élève en contact direct avec cet espace et ces objets afin de lui permettre de se situer par rapport à l'ensemble. Enfin, pour s'assurer que l'élève comprend bien, l'enseignant peut lui demander de décrire son rôle et celui des autres enfants.

- RÉALISER L'ACTIVITÉ

Même si l'activité a été bien planifiée et les consignes bien comprises par l'élève, il est possible que des difficultés surgissent au cours de l'activité. C'est pourquoi l'enseignant devrait vérifier régulièrement le bon déroulement de l'activité en posant à l'enfant des questions sur ce qu'il fait: «Que fais-tu?», «Pourquoi le fais-tu comme cela?», etc.

- ÉVALUER

Cette étape consiste simplement à faire un retour sur le déroulement de l'activité de façon à identifier les aspects qui ont facilité ou rendu difficile la tâche de l'élève handicapé visuel. Elle constitue un indicateur efficace pour améliorer la réalisation des futures activités.

2.4 LE MATÉRIEL À UTILISER

Les agents d'éducation constatent que le matériel didactique joue un rôle très important. Tout en n'étant qu'un moyen pour atteindre des objectifs d'apprentissage, il constitue un outil important pour la scolarisation de l'enfant. Nous aborderons, dans cette partie, trois aspects du matériel didactique utilisé par l'élève handicapé visuel: le matériel normal, le matériel spécialisé, les textes écrits.

- LE MATÉRIEL NORMAL

Tout le matériel dont se sert l'enseignant dans sa classe et qui est destiné à l'ensemble des élèves du groupe constitue le matériel ordinaire.

Au primaire, une bonne partie du matériel de la classe ordinaire peut être utilisée par l'élève handicapé visuel qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle. Mais de la même manière qu'un objet terne et sans couleur n'attire pas beaucoup un élève voyant, un objet qui n'a pas de valeur tactile et auditive n'attire pas beaucoup l'élève handicapé visuel. Il est possible qu'un élève handicapé visuel ne se montre pas intéressé par du matériel qui attire particulièrement un enfant voyant. Le matériel doit posséder les qualités suivantes pour être efficace auprès des handicapés visuels.

Solidité et sécurité[1]

Qu'il soit fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle, l'élève handicapé visuel est amené au cours de sa formation à manipuler souvent certains objets afin de découvrir des indices significatifs. En conséquence, le matériel doit résister aux nombreuses manipulations et aux chocs que peut lui faire subir l'élève. Le matériel constitué de pièces mobiles doit être particulièrement solide, car cette mobilité des pièces est souvent très significative pour l'élève handicapé visuel.

La solidité est donc indispensable pour rendre le matériel sécuritaire. De plus, il faut éviter d'utiliser du matériel comportant des éléments qui pourraient occasionner des coupures ou des piqûres sans avoir renseigné préalablement l'enfant sur ces dangers. Il ne faut pas oublier qu'il apprend à connaître les objets par le toucher.

Attrait sensoriel

Pour être attrayant, le matériel doit correspondre au mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel. Il doit être significatif au toucher.

Le matériel qui permet une exploration dans les trois dimensions permet à l'élève handicapé visuel un apprentissage plus complet que le matériel à deux dimensions. Ainsi, les images, les dessins et les photographies ne lui sont utiles que s'il peut utiliser adéquatement son résidu visuel. Dans ce cas, plus le contraste des couleurs est prononcé, plus l'objet est signifiant. Il apprécie particulièrement les objets qui comportent des textures différentes.

Les détails qui caractérisent un objet doivent être bien accentués. Un objet perd son attrait si les détails palpables sont minimes. Par contre, un trop grand nombre de détails produit le même effet, car les liens entre chacun deviennent difficiles à établir. Souvent des détails sont significatifs lorsqu'ils sont perçus visuellement, mais perdent toute leur signification lorsqu'ils sont perçus au toucher.

Enfin, pour être attrayant le matériel doit avoir une dimension qui convient à la perception tactile. Les objets trop petits ou trop gros peuvent perdre tout attrait, car l'élève est incapable de les tenir dans sa main ou de les prendre dans ses bras.

1. La solidité et la sécurité sont des qualités de base de tout objet que peut avoir à utiliser un enfant handicapé visuel.

2. Ces adaptations sont particulièrement appréciées lorsque l'enfant travaille avec du matériel à deux dimensions comme les dessins, les images, etc.

Adaptabilité

En raison de ses formes et de ses couleurs vivantes, la plus grande partie du matériel utilisé dans les classes ordinaires présente un grand attrait pour l'élève handicapé visuel. Bien que ce matériel n'ait pas été conçu spécifiquement pour lui, on peut facilement le modifier pour le lui rendre accessible. Par ailleurs, cela représente souvent la solution la plus adéquate. Les méthodes utilisées pour transformer le matériel normal sont nombreuses. Citons en quelques-unes :

— Créer des contrastes pour ce qui est des couleurs[2]
  - en faisant côtoyer une surface foncée et une surface pâle, une surface luisante et une surface mate, etc.;
  - en accentuant les contours.

— Modifier les textures[2]
  - en utilisant différents matériaux comme le papier aluminium, le cellophane, le carton, le caoutchouc, le papier sablé, différents tissus, etc.;
  - en plaçant côte à côte des textures lisses et des textures rugueuses (ex. : de la ouate et du papier sablé).

— Ajouter ou retirer un ou des éléments
  - en accrochant un indice sonore à un objet, un grelot par exemple;
  - en faisant une marque particulière sur différentes surfaces rouges, deux petits trous sur les surfaces bleues, etc.; il est possible également de faire des marques gravées, de coller du plastique « DYMO » sur lequel on a fait un, deux, trois... points saillants (braille), etc.;
  - en retirant de l'objet certains détails trop rapprochés les uns des autres ou qui peuvent être confondus au toucher.

Ce ne sont là que quelques modifications possibles que l'enseignant peut faire lui-même sur du matériel qu'il utilise déjà pour ses interventions.

À l'instant où le matériel normal ne se révèle pas efficace pour l'élève handicapé visuel, même après modifications, il faut recourir à du matériel spécialisé.

- LE MATÉRIEL SPÉCIALISÉ

Au primaire, l'élève handicapé visuel est appelé à utiliser quotidiennement du matériel approprié à son mode de fonctionnement. Des spécialistes doivent alors l'initier à l'utilisation de ce matériel spécialisé. Cependant, dans la classe, l'enseignant, ayant à s'assurer que l'élève utilise efficacement ce matériel devra avoir acquis au préalable une certaine connaissance de ce matériel, même s'il n'en connaît pas tout le fonctionnement.

Avant toute chose, l'enseignant doit savoir:

- que l'élève handicapé visuel n'a pas nécessairement besoin de matériel spécialisé;
- qu'il ne faut pas lui procurer du matériel spécialisé sous prétexte qu'il est conçu spécifiquement pour le handicapé visuel;
- qu'avant de mettre du matériel spécialisé à sa disposition, une personne-ressource doit toujours être consultée (professeur itinérant, éducateur spécialisé, professionnel des centres de réadaptation);
- qu'un grand nombre d'appareils sont fournis par les centres de réadaptation[1];
- qu'il faut encourager l'enfant à utiliser au maximum son matériel, ex.: lui répéter fréquemment de porter ses verres s'il néglige de le faire;
- qu'il doit lui montrer à prendre soin de ses appareils, ex.: les ranger toujours à la même place lorsqu'il ne s'en sert pas.

Lorsque l'élève n'utilise pas ses appareils au moment opportun, il faut en chercher la cause. Le matériel peut être défectueux et, dans ce cas, devra alors être réparé ou échangé. Mais il se peut aussi que l'enfant n'ait reçu ses appareils que depuis peu et ne sache pas encore comment les utiliser. Quelle que soit la raison de son attitude, on doit consulter la personne-ressource. D'ailleurs, il ne faut pas procurer à l'élève un appareil de remplacement sans en avoir préalablement discuté avec elle.

La majorité des appareils utilisés par l'élève handicapé visuel au primaire est de manipulation simple. Nous recommandons fortement à l'enseignant de la classe ordinaire d'apprendre le fonctionnement de ces appareils afin de seconder l'élève si le besoin s'en fait sentir. Par exemple, l'aider à faire les réglages nécessaires lorsqu'il travaille avec une télévisionneuse ou lorsque le papier est mal engagé dans la machine à écrire le braille.

L'utilisation du matériel spécialisé par l'élève handicapé visuel suscite toujours la curiosité de ses camarades. L'enseignant peut les renseigner en leur expliquant les services que ce matériel rend à leur copain. Il doit aussi mentionner aux enfants que ces moyens ne sont pas des jouets et qu'ils sont la propriété de l'élève handicapé visuel.

Le matériel spécialisé n'est pas fourni à l'élève pour lui permettre d'augmenter sa vitesse de travail, mais plutôt pour l'aider à exécuter certaines tâches. Il faut donc respecter le rythme de l'élève, lorsqu'il utilise ce matériel.

1. Voir «les agents d'éducation», p. 45.

Le texte écrit

Au primaire, la majorité des manuels scolair
sont attrayants pour les yeux: ils sont en couleurs
agrémentés de dessins souvent très détaillés. Tout
fois, la petitesse de certains caractères d'imprimerie e
l'utilisation par les enseignants de la photocopie cau
sent certains problèmes qui peuvent être résolus.

- *Le texte écrit en noir:* L'élève handicapé visu
fonctionnellement voyant est généralement e
mesure de lire dans les manuels scolaires fai
pour tous. Certains manuels, comme le di
tionnaire, lui causent des difficultés. S'il n
parvient pas à lire les petits caractères, avec u
appareil optique (loupe, verre) ou grossissa
(télévisionneuse), il doit demander à quelqu'u
de lui lire le texte. Au primaire, il est préférab
d'utiliser des manuels composés en gro
caractères afin d'éviter de telles situations.

  Dans les premières années du primaire, le
manuels scolaires répondent aux besoins d
l'élève handicapé visuel, car les caractère
sont gros. Toutefois, au deuxième cycle, le
manuels utilisent des caractères plus petit
L'enseignant devra alors trouver des manue
composés en gros caractères pour ceux qui e
ont besoin. S'il devient impossible de se pr
curer ces manuels, l'élève utilisera des app
reils grossissants (télévisionneuse, loup
etc.).

  Si l'enseignant utilise des photocopies et de
feuilles imprimées, il se fera un devoir de pr
senter à l'élève fonctionnellement voyant un
copie propre et claire. S'il rédige lui-même
texte, l'enseignant doit utiliser des gros cara
tères. Si le texte est imprimé à l'aide d'un dup
cateur à l'alcool, il faut prendre soin de donn
à l'élève handicapé visuel la meilleure copi
On peut aussi lui faciliter la lecture en reco
vrant d'un mica jaune le texte imprimé qu'
aura à lire.

  Pour les dessins, les graphiques et les carte
géographiques, il suffit souvent de foncer le
contours et les tracés importants pour qu
l'élève fonctionnellement voyant les perçoiv
facilement.

  Les crayons à pointe poreuse sont tout indi
qués pour aider l'élève fonctionnellement
voyant à bien calligraphier. On peut l'habituer à
écrire en passant une lig
.

  Enfin, il est évident que la qualité de l'impression est aussi importante que la grosseur des caractères pour l'élève, car les appareils grossissants ne changent pas les textes.

  L'élève handicapé visuel qui ne peut lire le «noir» avec efficacité (même avec des aides optiques ou des appareils grossissants), doit utiliser le braille.

— *Le texte écrit en braille*: Les manuels écrits en braille sont rares. Il n'est pas toujours facile de disposer des manuels en braille nécessaires à l'enseignement. Avec l'implantation des nouveaux programmes au primaire, il est presque certain que les manuels en braille correspondant aux manuels scolaires autorisés dans les écoles ne seront pas disponibles avant un certain temps.

Devant cette difficulté, deux solutions s'offrent à l'enseignant: l'utilisation des manuels en braille déjà existants ou la transcription en braille par une personne-ressource des textes nécessaires à l'enseignement.

L'élève étant en phase d'apprentissage, il n'est pas recommandé d'utiliser au primaire des enregistrements sur cassette, sauf pour des travaux faciles comme, par exemple, écouter un texte.

La disposition des textes dans un livre en braille est différente de celle du livre correspondant «en noir». Par exemple, le texte qui, dans le livre «en noir», est à la page 83, peut facilement se retrouver à la page 21 du deuxième volume en braille. En effet, un livre «en noir» transcrit en braille doit presque toujours être divisé en plusieurs volumes à cause des espaces requis par les caractères braille. Enfin, les figures et les cartes sont habituellement placées ensemble dans un volume accompagnant ceux qui contiennent les textes. Étant donné ces exigences du braille, l'enseignant doit rencontrer, dès le début de l'année, la personne-ressource spécialisée afin de marquer dans le volume «en noir» les pages correspondantes dans les volumes en braille.

2.5 DES INTERVENTIONS À FAIRE

Il est important que certaines interventions soient faites fréquemment auprès de l'élève handicapé visuel tout au long du cours primaire. Elles sont déterminantes, soit pour assurer l'intégration maximale de l'élève dans la classe ordinaire, soit pour faciliter sa recherche d'autonomie.

• ENRAYER LES COMPORTEMENTS SYMPTOMATIQUES

Les comportements symptomatiques ne disparaissent pas facilement: aucune solution miracle n'existe pour les contrer. Toutefois, maintenir un élève occupé est une excellente façon d'empêcher ces comportements. Ces derniers pouvant se manifester malgré tout, l'enseignant doit alors intervenir: il fait prendre conscience à l'enfant de son comportement et lui demande de l'éviter. Cette première étape franchie, l'enseignant devra, par la suite, interpeller l'élève, le toucher (placer une main sur son épaule), etc., dès que ce dernier manifestera un comportement symptomatique.

Il ne faut pas s'attendre à ce qu'un comportement symptomatique bien ancré disparaisse rapidement. Cependant, la patience, la persévérance et des rappels fréquents donnent habituellement de bons résultats.

• PRÉVENIR LE VERBALISME

La meilleure façon de procéder pour empêcher le verbalisme consiste à vérifier régulièrement la compréhension des concepts. Si l'on constate alors que la conception de l'élève ne correspond pas à la réalité, on intervient sur le champ en lui indiquant les erreurs et en lui décrivant le plus précisément possible la réalité. Il ne faut jamais laisser durer le verbalisme. Généralement, les manifestations de verbalisme diminuent avec les années. L'absence de manifestation ne signifie toutefois pas que l'élève conçoit clairement toute la réalité. C'est pourquoi, au primaire, il est recommandé de vérifier l'existence de verbalisme chaque fois que des nouveaux éléments d'apprentissage sont présentés.

• UTILISER LES SENS AU MAXIMUM

Au primaire, l'enseignant doit profiter de toutes les occasions pour inciter l'élève à utiliser tous ses sens. Il est possible d'intervenir en préparant des exercices spécifiques pour développer les sens. Par exemple, demander à l'élève un objet précis parmi plusieurs objets cachés dans un sac, écouter un disque de cris d'animaux ou de sons divers, faire sentir différents produits, etc. Le temps ne permettant pas toujours d'organiser de telles activités, l'enseignant doit multiplier les occasions de rendre l'élève attentif aux indices sensoriels de son environnement. Il suffit de lui poser fréquemment des questions comme: «Que sens-tu?», «Qu'entends-tu?», «Est-ce doux ce que tu touches?», etc. Ces interrogations suffisent à éveiller les sens de l'enfant et à lui faire découvrir des indices sensoriels significatifs.

• FAVORISER LES DÉPLACEMENTS

Pouvoir se déplacer avec aisance, le plus tôt possible, constitue pour l'élève handicapé visuel un besoin fondamental. L'enseignant du primaire peut contribuer à développer cette habileté en intervenant pour que l'enfant se déplace fréquemment et sans difficulté:

— en fournissant à l'élève handicapé visuel des raisons et des occasions de se déplacer,
exemples: «Va chercher ton gilet dans ton casier»,
«Viens me porter ton travail»,
«Va porter ce livre dans l'armoire»;

— en lui montrant où sont situés les obstacles sur les parcours qu'il utilise fréquemment afin qu'il surmonte l'anxiété des déplacements,
exemples: une colonne dans la salle de récréation, l'aménagement des tables et chaises, etc.;

— en l'habituant à la prudence, en lui permettant de vérifier tout ce qui peut le gêner dans ses déplacements,

exemples: s'il rencontre un obstacle, le lui faire toucher, s'il laisse échapper un objet, le lui faire toucher des pieds avant qu'il s'abaisse pour le ramasser;

— en lui procurant des repères faciles comme des portes, des lavabos, des tableaux, des casiers,

exemples: la salle de bain c'est l'endroit où deux portes sont côte à côte, la corbeille à papier est juste à gauche de la porte, etc.;

— en l'incitant surtout à utiliser tous ses sens dans ses déplacements;

— en l'encourageant à demander à se faire accompagner lorsque cela est nécessaire.

Faire connaître les lieux

Il est essentiel que dès le début de l'année scolaire, l'élève handicapé visuel prenne connaissance des lieux dans lesquels il séjournera durant l'année. Il s'agit là de la première intervention à faire auprès de lui.

L'agent d'éducation chargé de cette tâche aura alors à bien faire connaître à l'élève chacun des locaux où il a accès (classe, corridors, gymnase, toilettes, escaliers, bibliothèque, etc.) et les itinéraires pour aller d'un endroit à un autre. Il doit également lui faire découvrir des repères sûrs qui l'aideront dans ses déplacements. Dans les premiers temps, l'élève doit toujours être accompagné d'un adulte. Par la suite, connaissant les lieux, il sera laissé à lui-même, même si on le suit à distance pour vérifier s'il se souvient bien de ce qu'on lui a montré. Lorsqu'on est certain qu'il peut circuler en sécurité, l'élève se déplace seul.

Cette intervention est très efficace si elle est répétée quotidiennement. En général, deux ou trois semaines suffisent à l'élève qui est nouveau à l'école. Cependant, si l'enfant a besoin de plus de temps, il faut le lui donner. Si l'élève a déjà fréquenté cette école, il faut lui faire reconnaître les lieux: cela demande naturellement beaucoup moins de temps.

De la même façon qu'il est important que l'élève handicapé visuel connaisse l'emplacement des locaux dans l'école, il est aussi important qu'il connaisse le plus tôt et le mieux possible, les éléments qui composent le local de classe. C'est pourquoi, dans les premiers jours, l'enseignant doit lui montrer l'emplacement du mobilier du local de classe.

L'élève handicapé visuel doit aussi connaître la place assignée à chacun de ses amis. On peut l'aider à cet effet à l'aide d'une activité qui peut se faire pendant les deux premières semaines de l'année scolaire. Chaque jour, au début du cours de français, chaque enfant à tour de rôle, assis à son pupitre, donne verbalement une caractéristique qui l'identifie. Par exemple le premier jour, chacun dit son nom et son
deuxième jour, chacun ajoute une ou deux car
tiques physiques à son nom, etc. Après q
temps, l'élève handicapé visuel (surtout si sa cé
totale) aura établi des relations entre le nom, la
la place assignée dans la classe à chacun de ses
camarades.

Afin d'aider l'élève à mieux se repérer et ain
liter ses déplacements, voici quelques conseil
cernant l'ordre et la sécurité, et les points de r
qui s'y rattachent.

— *L'ordre:* Pour l'élève handicapé visu
fouillis est à proscrire. Il faut que:

- chaque objet (matériel et mobilier) ai
place et une position fixée une fois
toutes;
- l'élève handicapé visuel soit mis au co
des emplacements et de la position
objets;
- le matériel et le mobilier soient toujours r
à leur place lorsqu'ils ne sont pas utilis

La présence d'un élève handicapé visue
doit pas empêcher les déplacements du m
lier et autre matériel dans la classe; au
traire, ces modifications développeron
mémorisation de l'emplacement des ob
chez celui-ci. Cependant il est essentiel d
indiquer tous les changements effectués.

Il est également très important que l'élève h
dicapé visuel acquière le plus tôt poss
l'habitude d'être ordonné. Le primaire con
tue la période privilégiée pour lui inculq
cette habitude. Il faut, du début à la fin du
maire, insister quotidiennement sur cet asp
de sa formation.

Pour amener l'enfant à acquérir cette habitu
il convient d'insister sur deux points imp
tants. D'une part, il doit organiser les éléme
de son environnement immédiat de façon fon
tionnelle pour lui, par exemple: placer s
matériel pour le rendre facilement accessibl
garder à portée de la main les objets qu
utilise le plus fréquemment, toujours les plac
au même endroit, ranger ses manuels toujou
dans le même ordre, etc. D'autre part, l'enfan
doit procéder avec méthode: par exemple
organiser son temps, choisir des priorités, exé
cuter les tâches selon un processus qui lu
convienne, etc.

L'enseignant doit prodiguer et répéter souvent
les conseils qui aideront à prendre cette habi
tude. Il doit inciter l'élève à faire tout son possi
ble à cet effet. Par exemple, à la fin de la jour
née, exiger que l'enfant vérifie si tout son
matériel est bien rangé.

— *La sécurité:* La meilleure façon de rendre
l'environnement physique sécuritaire, c'est en
core d'amener l'élève à explorer l'espace, de lui

indiquer des repères et surtout de lui inculquer des habitudes d'ordre. Même si on ne peut tout prévoir, voici quelques conseils pour prévenir des situations potentiellement dangereuses:

- Ne pas laisser les portes entrouvertes.
- Éviter de placer des obstacles sur les parcours qu'il utilise régulièrement.
- Ne pas le laisser explorer seul un endroit qu'il ne connaît pas.
- Lui faire prendre connaissance par le toucher de l'aménagement de l'espace où il doit évoluer.
- Lui demander de maintenir les mains en avant lors de ses déplacements.
- Dans les corridors, l'amener à circuler à droite, en longeant le mur à quelques pouces.
- Lui faire toucher la rampe d'escalier en montant et en descendant.
- L'habituer à déposer les objets avec douceur après avoir vérifié au toucher l'endroit où il désire les placer.

— *Les points de repères:* L'enfant handicapé visuel doit se déplacer fréquemment soit pour voir de plus près, soit pour toucher. Il ne faut pas oublier que le rayon de perception de celui qui est fonctionnellement aveugle se limite à l'étendue de ses bras lorsqu'il est stationnaire et au déplacement de son corps lorsqu'il est en mouvement. Dès lors, il devient important que l'élève puisse repérer et atteindre facilement les objets nécessaires pour exécuter les tâches qu'on lui demande. Pour retrouver ses effets dans le local de classe, il est préférable que l'élève ait des points de repères fixes.

• AMÉNAGER LE TEMPS

Le mode de fonctionnement, d'apprentissage, l'utilisation de matériel spécialisé et les déplacements, font que l'élève handicapé visuel du primaire réclame plus de temps que l'élève voyant pour exécuter certaines tâches et assimiler des connaissances. Il s'agit là d'un des éléments les plus importants de la scolarisation des élèves handicapés visuels. Le nombre de minutes passées à l'école étant le même pour tous, le temps peut alors devenir un défi de taille pour certains d'entre eux.

On peut rentabiliser le temps de l'élève handicapé visuel en appliquant différents moyens. En voici quelques-uns:

— Dans le cas d'une activité où l'enfant utilise son résidu visuel, il faut faire en sorte que l'activité suivante ne requière pas de concentration visuelle. Ainsi, les moments de concentration visuelle et de non-concentration visuelle alterneront, ce qui évitera une trop grande fatigue à l'enfant.

— Avant chacune des activités, il faut faire connaître à l'enfant le matériel dont il devra se servir pour l'activité, afin d'éviter une perte de temps.

— Dans le cas où des exercices sont requis pour assimiler la matière enseignée, il faut en exiger moins pour lui. Ce qui est important, ce n'est pas la quantité de travail à faire, mais la qualité. Aussi, si 5 opérations sont suffisantes pour acquérir correctement une notion, il n'est pas nécessaire de lui en faire faire plus.

— Il faut miser sur le travail à domicile et sur la collaboration des parents pour compléter le travail amorcé à l'école.

— Il faut encourager le travail par petits groupes et insister pour que les tâches soient partagées.

— Si l'élève doit apprendre à utiliser des moyens spéciaux (ex.: braille, machine à écrire le braille, télévisionneuse, etc.), il faut rencontrer la personne-ressource qui peut l'aider dans ses apprentissages et lui montrer l'utilisation de ces moyens.

Il est possible que l'enseignant ait à intervenir individuellement auprès de l'élève handicapé visuel. Dans ce cas, il faut éviter toute surprotection qui pourrait nuire à l'enfant.

• FAIRE PARTICIPER AUX ACTIVITÉS DU GROUPE

Il y a des activités au primaire auxquelles l'élève handicapé visuel ne peut pas participer de la même façon que les autres. Cela ne signifie pas qu'il faut le retirer du groupe. L'enseignant doit intervenir pour qu'il devienne un élément participant à l'activité du groupe. Il faut lui trouver un rôle ou une responsabilité à sa mesure. Car, ce serait nuire à l'élève que de l'obliger, dans un groupe, à tenir un rôle qu'il ne pourrait exécuter à cause de son handicap; ses camarades pourraient le repousser et refuser d'être avec lui pour d'autres activités. Pour faciliter sa participation à un groupe, on peut lui faire partager une même tâche avec un compagnon de classe.

2.6 QUELQUES CONSEILS

La présence d'un élève handicapé visuel dans la classe soulève fréquemment des interrogations de la part des enseignants: quels termes employer lorsqu'on s'adresse à lui? peut-il participer à telle activité? etc. Nous croyons que vous pouvez trouver une grande partie des réponses dans les chapitres précédents. Nous nous rendons compte cependant que nous n'avons pas tout dit. C'est pourquoi nous ajoutons quelques conseils pratiques qui peuvent répondre à d'autres interrogations:

— Assigner à l'élève handicapé visuel une place bien éclairée dans la classe. Cependant, dans les cas de photophobie, éviter de le placer près des fenêtres.

— Placer l'élève le plus près possible de l'endroit où se passe l'action afin qu'il utilise le plus possible son résidu visuel.

— Éviter de s'installer entre une source lumineuse et l'élève.

— Faire connaître sa position à l'élève, c'est-à-dire lui indiquer où l'on se situe par rapport à lui.
— Éviter d'être trop longtemps silencieux.
— Utiliser un langage précis.
— Omettre certains termes tels «ça, là, ceci, cela, lui, etc.» qui ne sont significatifs que si l'on voit l'action au même moment. Exemples: «Je prends ceci et je le place là. Ensuite je retire cela pour placer celui-là, etc.» De telles phrases ne signifient rien pour celui qui ne voit pas.
— Employer sans crainte les termes relatifs à la vision tels que «Regarde comme il faut», «je vais te montrer», etc. L'élève comprend qu'ils signifient «prends connaissance de».
— Éviter l'emploi de termes ayant un sens figuré si l'enfant ne possède pas une bonne compréhension du mot employé.
— Lors de l'utilisation du tableau, écrire en grosses lettres bien espacées et lire le texte à haute voix au fur et à mesure que vous l'écrivez.
— Permettre à l'enfant de se lever pour se rapprocher et voir de près ce qui est écrit au tableau ou sur les affiches dans la classe.
— Donner une réponse aux autres enfants du groupe s'ils vous interrogent sur des sujets ayant trait à la présence de leur compagnon handicapé visuel.

2.7 LES ACTIVITÉS

• LES ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

Il est question ici de toutes les activités de l'école autres que celles faisant directement partie d'un programme d'étude. Il est extrêmement important d'y apporter une attention toute particulière, car elles empêchent parfois l'intégration de l'élève handicapé visuel dans la classe ordinaire. Il peut, par exemple, très bien réussir en français, en mathématiques, etc., mais rencontrer de telles difficultés hors de la classe, que sa scolarisation dans une classe ordinaire peut être compromise.

Mais si ces activités complémentaires sont considérées avec attention, non seulement elles peuvent faciliter l'intégration de l'élève handicapé visuel dans une classe ordinaire, mais elles peuvent encore lui offrir de grandes possibilités quant à l'acquisition des connaissances et des habiletés qui lui sont nécessaires.

Les arrivées et les départs

Les arrivées et les départs sont des moments propices à la désorganisation et au brouhaha. L'élève handicapé visuel, ayant besoin d'un espace très bien organisé, peut alors se retrouver dans une situation difficile.

Une intervention de l'enseignant perme... de se tirer d'affaire avec suffisamment d'aisa... de soi que l'habileté à se déplacer joue un rô... dans ces circonstances.

Il faut, avant toute chose, s'assurer qu... handicapé visuel connaît bien les endroits où... rendre lorsqu'il arrive à l'école ou lorsqu'il la...

S'il ne prend pas l'autobus scolaire, il fau... auprès des parents si l'élève connaît bien le tr... se rendre à la maison. Dans le cas contrair... l'adresser à un spécialiste en mobilité et orien... plus tôt possible. S'il utilise l'autobus scolair... prendre le temps de bien lui montrer l'aire de... nement de l'autobus qu'il doit prendre, et dema... conducteur de s'assurer que l'élève monte à l... veillera également à ce qu'il puisse identifie... ment le conducteur et des amis qui prennent l... autobus que lui. Il est recommandé, surtout po... qui est fonctionnellement aveugle, de le jume... compagnon lorsqu'il quitte l'école. Au dé... l'année, l'enseignant peut accompagner lui-mê... fant à l'aire de stationnement et s'assurer qu'il... dans l'autobus.

Pour l'arrivée, il faut indiquer à l'enfant l'... où il doit se rendre. S'il vient en autobus scola... demandera au conducteur de ne pas quitter les... avant d'être certain que l'élève soit rendu à l'... désigné.

L'enseignant doit toujours exiger que les ar... et les départs se fassent avec le maximum d'or... doit prévenir les bousculades, courses et en... ments en se plaçant près de la porte de façon à v... qui se passe dans le corridor et dans la classe et... chaque fois que les élèves arrivent ou partent... classe.

L'habillage et le déshabillage

Il est recommandé de donner à l'élève handi... visuel un casier pour lui tout seul à cause du ma... plus volumineux qu'il doit posséder et de l'ordr... doit y régner. Son casier devant être facilemen... cessible, il est préférable de lui assigner celui qu... le plus près de la porte de la classe.

Comme tous les enfants, surtout les tout-pe... l'élève handicapé visuel peut parfois avoir be... d'aide pour s'habiller. Par contre, s'il s'habille se... est possible que cela lui demande plus de temp... suffit alors de l'inciter à se presser davantage, tou... évitant de faire à sa place ce qu'il pourrait f... L'enseignant doit cependant s'assurer qu'il s... habille correctement et que son casier est en ord...

— Faire connaître sa position à l'élève, c'est-à-dire lui indiquer où l'on se situe par rapport à lui.
— Éviter d'être trop longtemps silencieux.
— Utiliser un langage précis.
— Omettre certains termes tels «ça, là, ceci, cela, lui, etc.» qui ne sont significatifs que si l'on voit l'action au même moment. Exemples: «Je prends ceci et je le place là. Ensuite je retire cela pour *placer* celui-là, etc.» De telles phrases ne signifient rien pour celui qui ne voit pas.
— Employer sans crainte les termes relatifs à la vision tels que «Regarde comme il faut», «je vais te montrer», etc. L'élève comprend qu'ils signifient «prends connaissance de».
— Éviter l'emploi de termes ayant un sens figuré si l'enfant ne possède pas une bonne compréhension du mot employé.
— Lors de l'utilisation du tableau, écrire en grosses lettres bien espacées et lire le texte à haute voix au fur et à mesure que vous l'écrivez.
— Permettre à l'enfant de se lever pour se rapprocher et voir de près ce qui est écrit au tableau ou sur les affiches dans la classe.
— Donner une réponse aux autres enfants du groupe s'ils vous interrogent sur des sujets ayant trait à la présence de leur compagnon handicapé visuel.

2.7 LES ACTIVITÉS

• LES ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

Il est question ici de toutes les activités de l'école autres que celles faisant directement partie d'un programme d'étude. Il est extrêmement important d'y apporter une attention toute particulière, car elles empêchent parfois l'intégration de l'élève handicapé visuel dans la classe ordinaire. Il peut, par exemple, très bien réussir en français, en mathématiques, etc., mais rencontrer de telles difficultés hors de la classe, que sa scolarisation dans une classe ordinaire peut être compromise.

Mais si ces activités complémentaires sont considérées avec attention, non seulement elles peuvent faciliter l'intégration de l'élève handicapé visuel dans une classe ordinaire, mais elles peuvent encore lui offrir de grandes possibilités quant à l'acquisition des connaissances et des habiletés qui lui sont nécessaires.

Les arrivées et les départs

Les arrivées et les départs sont des moments propices à la désorganisation et au brouhaha. L'élève handicapé visuel, ayant besoin d'un espace très bien organisé, peut alors se retrouver dans une situation difficile.

Une intervention de l'enseignant permet à
de se tirer d'affaire avec suffisamment d'aisan
de soi que l'habileté à se déplacer joue un rôle
dans ces circonstances.

Il faut, avant toute chose, s'assurer que
handicapé visuel connaît bien les endroits où il
rendre lorsqu'il arrive à l'école ou lorsqu'il la q

S'il ne prend pas l'autobus scolaire, il faut
auprès des parents si l'élève connaît bien le traj
se rendre à la maison. Dans le cas contraire,
l'adresser à un spécialiste en mobilité et orienta
plus tôt possible. S'il utilise l'autobus scolaire,
prendre le temps de bien lui montrer l'aire de s
nement de l'autobus qu'il doit prendre, et deman
conducteur de s'assurer que l'élève monte à bo
veillera également à ce qu'il puisse identifier
ment le conducteur et des amis qui prennent le
autobus que lui. Il est recommandé, surtout pou
qui est fonctionnellement aveugle, de le jumele
compagnon lorsqu'il quitte l'école. Au déb
l'année, l'enseignant peut accompagner lui-mêm
fant à l'aire de stationnement et s'assurer qu'il n
dans l'autobus.

Pour l'arrivée, il faut indiquer à l'enfant l'e
où il doit se rendre. S'il vient en autobus scolai
demandera au conducteur de ne pas quitter les
avant d'être certain que l'élève soit rendu à l'e
désigné.

L'enseignant doit toujours exiger que les arr
et les départs se fassent avec le maximum d'ord
doit prévenir les bousculades, courses et eng
ments en se plaçant près de la porte de façon à vo
qui se passe dans le corridor et dans la classe et
chaque fois que les élèves arrivent ou partent
classe.

L'habillage et le déshabillage

Il est recommandé de donner à l'élève handic
visuel un casier pour lui tout seul à cause du mat
plus volumineux qu'il doit posséder et de l'ordre
doit y régner. Son casier devant être facilement
cessible, il est préférable de lui assigner celui qui
le plus près de la porte de la classe.

Comme tous les enfants, surtout les tout-pet
l'élève handicapé visuel peut parfois avoir bes
d'aide pour s'habiller. Par contre, s'il s'habille seul
est possible que cela lui demande plus de temps.
suffit alors de l'inciter à se presser davantage, tout
évitant de faire à sa place ce qu'il pourrait fai
L'enseignant doit cependant s'assurer qu'il s'e
habillé correctement et que son casier est en ordre

Les récréations

L'élève handicapé visuel, comme les autres enfants, a besoin de se détendre en récréation. Il ne faut pas lui permettre de rester à l'intérieur sous le prétexte qu'il prend plus de temps pour s'habiller et se déshabiller, ou qu'il ne peut pas toujours participer aux activités de ses amis.

Si l'élève est incapable de tenir un rôle dans le jeu des autres, il est nécessaire de lui procurer une activité physique. Il peut alors, accompagné d'un compagnon, se promener ou participer à un jeu qui lui est accessible. Il peut, par exemple, s'amuser à envoyer un ballon dans une poubelle sur laquelle un compagnon frappe pour lui en indiquer la position.

Les sorties éducatives

Les sorties éducatives (visites de musées, de zoo, d'industries, etc.) sont toujours fructueuses pour l'élève handicapé visuel, même s'il ne lui est pas toujours permis de toucher. Elles sont souvent la concrétisation de choses que l'enfant connaît pour en avoir entendu parler. L'enseignant doit préparer minutieusement cette sortie afin de la rendre très profitable à l'élève handicapé visuel. Il peut contacter les responsables de l'endroit à visiter pour demander l'autorisation de toucher aux objets. Avant la sortie éducative, l'enseignant renseigne les enfants sur les choses qu'ils verront et attire l'attention de l'élève handicapé visuel sur les choses les plus importantes pour lui. Sur les lieux de la visite, l'enseignant accompagne l'élève handicapé visuel afin de lui procurer des occasions de toucher (si c'est possible), il l'incite à s'approcher des objets intéressants et enfin, il lui décrit le plus précisément possible les objets ou les situations pouvant présenter de l'intérêt pour lui.

La rééducation

L'attention portée à l'élève handicapé visuel pour qu'il se sente à l'aise lors d'activités complémentaires, facilite grandement son intégration à la classe ordinaire. Durant ces activités, il vit des expériences de socialisation nécessaires à son éducation. Il se sent mieux accepté par son entourage et valorise ses possibilités. Confiant, il entreprend avec des encouragements le travail scolaire.

• LES ACTIVITÉS LIÉES AUX PROGRAMMES

L'élève handicapé visuel du primaire doit suivre les mêmes programmes d'étude que les autres enfants. Aucun programme spécifique n'est conçu pour lui, car l'élève handicapé visuel peut travailler à l'atteinte des objectifs des programmes. Malgré cela, il est possible que des difficultés surgissent et que des programmes méritent quelques adaptations. Il faut surtout s'efforcer d'ajuster les interventions afin de lui permettre d'atteindre les objectifs des programmes.

Dans cette partie nous essayerons, pour chacun des programmes du primaire, de dégager les éléments qui sont particulièrement profitables à l'élève handicapé visuel, les difficultés qui peuvent se présenter et enfin de suggérer des éléments de solution permettant de surmonter ces difficultés.

Français

Le programme de français constitue pour l'élève handicapé visuel un moyen privilégié d'ouverture sur le monde. En effet, les multiples sujets abordés pour intégrer les éléments de la communication orale et écrite peuvent être exploités par l'enseignant pour permettre à l'élève handicapé visuel de connaître son environnement.

Le contenu du programme de français (objectifs et éléments d'apprentissage) ne soulève pas de difficultés majeures pour l'élève handicapé visuel. Sur le plan de la communication orale, les difficultés sont pratiquement nulles s'il peut accéder au matériel utilisé à cet effet et s'il ne verse pas dans le verbalisme. Par exemple, si l'on demande aux élèves de décrire verbalement un dessin, l'élève fonctionnellement voyant parvient à le faire, mais le fonctionnellement aveugle n'y parvient pas. Cependant, si l'on demande de relater verbalement une émission de télévision, les deux y parviennent: l'élève fonctionnellement aveugle puisant ses informations dans la bande sonore de l'émission.

Les plus grosses difficultés peuvent apparaître sur le plan de la communication écrite. De façon générale, l'élève handicapé visuel n'a pas plus de difficultés que l'élève voyant à intégrer les éléments (lexique, morphologie, syntaxe, etc.) de la langue. Cependant, il est possible qu'il assimile plus lentement que l'élève voyant à cause de sa lenteur d'exécution en lecture et en écriture.

Pour l'élève handicapé visuel, cette lenteur jointe à une connaissance moins grande de l'environnement, suscite des difficultés de compréhension de l'écrit. Ces difficultés sont plus apparentes au deuxième cycle du primaire, car l'élève doit lire des textes plus difficiles. La seule solution possible pour atténuer cette difficulté, c'est de lui faire relire le texte deux ou trois fois de suite.

Quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, toutes les méthodes peuvent convenir à l'élève fonctionnellement voyant, surtout s'il possède les appareils optiques que nécessite son état.

Il en est tout autrement pour l'élève fonctionnellement aveugle, car l'apprentissage de la calligraphie braille fait appel au sens tactile qui est analytique, contrairement à une approche globale de la communication écrite qui peut convenir à l'ensemble des élèves. À titre d'exemple, le professeur de braille doit faire

apprendre les lettres une à une. La première lettre enseignée est le «é» car elle contient le maximum de points. L'enseignant de la classe régulière devra particulièrement, durant la première année du cours primaire, collaborer étroitement avec le spécialiste chargé d'enseigner le braille à l'élève fonctionnellement aveugle.

Enfin, une des difficultés peut provenir du matériel employé pour atteindre les objectifs du programme de français. Par exemple, l'utilisation de journaux peut occasionner des difficultés à cause de la petitesse des caractères d'imprimerie. Dans ce cas, l'enseignant doit présenter à l'enfant du matériel didactique écrit plus gros.

Bien que son rythme de lecture et d'écriture reste généralement plus lent que celui de l'élève voyant, l'élève handicapé visuel peut atteindre les mêmes objectifs du programme de français à la fin du primaire.

Anglais

À l'élève handicapé visuel, le programme d'anglais ne cause pas plus de difficultés que le programme de français. Au moment de commencer à étudier l'anglais (deuxième cycle), il possède déjà les éléments de la communication écrite. Aussi, pour l'élève fonctionnellement voyant, les difficultés rencontrées sont sensiblement les mêmes qu'en français. Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, sans devoir réapprendre le fonctionnement du système braille, il doit cependant apprendre la nouvelle signification de quelques signes qui, en anglais, diffèrent du français. De plus, l'apprentissage des abréviations braille anglaises n'étant fait qu'au secondaire, la lecture en braille intégral ralentit son rythme dans les travaux à accomplir.

En procédant de la même façon qu'en français, l'élève handicapé visuel peut atteindre les objectifs du programme d'anglais à la fin du primaire.

Mathématique

Le programme de mathématique au primaire peut contribuer grandement à l'acquisition du concept d'espace par l'élève handicapé visuel. Les objectifs qui traitent particulièrement de géométrie et de mesure lui permettent de se faire une image mentale qui se rapproche davantage de la réalité... Par exemple, le simple fait d'acquérir des notions sur les parallèles, le carré, le cube, le cercle, facilite grandement ses déplacements, car il peut appliquer ces notions à son environnement: les murs du corridor sont parallèles, les trottoirs forment un quart de cercle au coin de la rue, la classe a la forme d'un cube, etc. Ces notions peuvent sembler banales au voyant, mais elles sont capitales pour celui qui ne voit pas.

On peut multiplier les exemples pour démontrer l'importance des mathématiques dans les déplacements de celui qui ne voit pas. Nous nous contentons d'un seul exemple que tous connaissent: il d'un jeu que tout le monde a déjà expérimenté. Il siste à diriger, par de simples indications verbales personne ayant les yeux bandés à travers un parc semé d'obstacles. Les directives données peuvent par exemple: trois petits pas en avant, tourne de etc. Ainsi, la personne se déplace selon un trajet d miné. L'individu handicapé visuel ne compte nécessairement ses pas, mais avance cependan s'appuyant sur des concepts mathématiques.

À la fin du primaire, l'élève fonctionnelle voyant devrait atteindre tous les objectifs énor dans le programme de mathématique, s'il peut uti un matériel écrit adéquat. Les plus grandes difficu qu'il rencontre proviennent habituellement de la g seur des caractères et de la disposition des fig géométriques trop grandes ou trop détaillées. P remédier à la situation, il doit utiliser des appar optiques ou grossissants ou bien des manuels a des gros caracteres.

L'élève fonctionnellement aveugle peut lui au atteindre les objectifs du programme de mathém que à la fin du primaire, mais il doit surmonter de p grandes difficultés. D'une part, il doit utiliser un ma riel spécial pour calculer (tablette Taylor ou abaque d'autre part, il doit se servir avec habileté du touc pour bien distinguer les figures de géométrie en re ainsi que les mesures sur les régles et les rapporteu De plus, il doit manifester beaucoup d'imaginati pour appliquer à la réalité les notions apprises. exemple, si l'on dit qu'être dans le local de classe c' être comme dans un cube, il est facile pour le voya de constater cette analogie, mais c'est beaucoup pl difficile pour l'aveugle qui doit l'établir mentalemen

Pour lui faciliter l'apprentissage des mathéma ques, il est primordial de procéder lentement, de fournir les instruments que nécessite son mode fonctionnement et aussi de revenir fréquemment s les notions déjà apprises. Enfin, l'enseignant doit co suiter régulièrement la personne-ressource spécia sée qui peut apporter une aide inestimable.

Sciences de la nature

Le programme des sciences de la nature offre l'élève handicapé visuel l'occasion de connaître davan tage son environnement physique. Il constitue à lu seul une grande source d'informations nouvelles qu feraient peut-être défaut à l'élève sans ce cours. Pa manque d'expérience, certains élèves handicapés visuels ignorent en effet l'existence d'objets qu'ils côtoient quotidiennement ou tout simplement en ont une image qui ne correspond pas à la réalité.

Tels que formulés, les objectifs du programme des sciences de la nature apparaissent pertinents pour l'élève handicapé visuel. Mais pour atteindre ces objectifs, il lui faut utiliser tous les moyens (sens compensatoires, déplacements, appareils, etc.) qu'il possède déjà ou qu'on peut lui procurer.

De plus, il faut miser sur du matériel didactique approprié à son mode de fonctionnement et sur le principe de la concrétisation des apprentissages. On ne pourra pas se contenter de simples illustrations visuelles (photos, images, dessins, etc.). Il faut rapporter ces illustrations à des objets existants dans les trois dimensions. Ce peut être l'objet réel que l'enfant touche: une plante, une fleur, un chat, un chien, un lapin, une roche, la partie d'une fleur. Le tout est complété si possible par des sorties à l'extérieur: à la ferme, au zoo, au jardin botanique, etc.

Une grande partie de cette matière peut être dispensée simplement par la communication orale et l'élève mémorise ainsi des caractéristiques de l'environnement. Cependant, il s'agit là d'un piège dans lequel il ne faut pas tomber. Les descriptions orales doivent être faites pour compléter, enrichir la connaissance des objets de l'environnement et non pas pour remplacer le contact réel que l'enfant peut avoir avec l'environnement.

Sciences humaines

Le programme de sciences humaines apparaît comme le programme le plus difficilement accessible à l'élève handicapé visuel du primaire. La difficulté principale provient de la formulation même de certains objectifs, tels ceux commençant par «À l'aide d'illustrations et de témoignages divers, ...», lesquels suggèrent une technique particulière d'apprentissage.

Cette façon de procéder peut malgré tout convenir au mode de fonctionnement de l'élève fonctionnellement voyant à condition de porter une attention particulière au matériel employé. Dès l'instant où l'on se sert d'illustrations visuelles (photos, cartes, graphiques, etc.), il faut qu'elles soient faciles à circonscrire visuellement. D'une part, l'élève doit pouvoir regarder les illustrations de près et d'autre part, celles-ci doivent être claires, sans détails superflus, dégagées et contenir de forts contrastes. Enfin, il est tout à fait recommandé de compléter les contenus d'apprentissage par une exploration sur le terrain. Si on lui procure le matériel adéquat à son mode de fonctionnement et si on accepte qu'il prenne un peu plus de temps pour exploiter les situations d'apprentissage, l'élève fonctionnellement voyant peut atteindre avec succès les objectifs du programme de sciences humaines à la fin du primaire.

Par contre, certains objectifs de ce programme ne peuvent être atteints par l'élève fonctionnellement aveugle. On peut cependant, en modifiant la formulation pour l'ajuster à son mode de fonctionnement, lui donner la possibilité de procéder comme les autres enfants. Par exemple, il suffit de changer «À l'aide d'illustrations» par «À l'aide d'objets». Malgré cela, des parties importantes de ce programme ne lui sont pas accessibles de la même façon qu'au voyant. Par exemple, il doit utiliser des graphiques et des cartes géographiques en relief. Ces dernières sont moins détaillées que celles employées normalement. Il en va de même pour un globe terrestre: les informations sont nécessairement indiquées en lettres braille. Il faut lui rendre cette matière accessible, utiliser du matériel à trois dimensions (maquettes et cartes géographiques en relief) et surtout faire appel à la description orale ou écrite en employant des termes simples, précis et en ayant le souci du détail.

Pour lui apprendre l'heure, il suffit de le laisser s'exercer avec une horloge sur laquelle il peut déplacer lui-même les aiguilles. Il existe sur le marché un tel jouet tout indiqué pour lui. Il ne reste plus qu'à identifier les chiffres en braille.

Quant à l'apprentissage des pièces de monnaie, il apprend vite à les reconnaître d'après leur grosseur. Par contre, il ne peut reconnaître la valeur des billets de banque au simple toucher. Il doit donc mémoriser le nombre de billets qu'il possède, la valeur de chacun et apprendre à les classer.

À la fin du primaire, l'élève fonctionnellement aveugle n'aura peut-être pas atteint tous les objectifs du programme de sciences humaines. Toutefois, si on lui procure le matériel adéquat, si on lui fait beaucoup de descriptions verbales et si on lui laisse le temps de bien s'intégrer à son entourage, il peut atteindre un bon niveau de performance.

Éducation physique

De prime abord, on peut avoir tendance à considérer l'éducation physique comme une matière inaccessible à l'élève handicapé visuel à cause des habiletés physiques qu'exige cette matière. Au contraire, l'éducation physique doit être considérée comme une des matières importantes pour lui, même s'il y a des activités de groupe auxquelles il doit s'abstenir de participer. Malgré tout, l'élève manifeste un certain goût pour l'activité physique; c'est là un besoin fondamental et il ne doit pas en être privé.

Tels que formulés, tous les objectifs du programme d'éducation physique au primaire sont accessibles à l'élève handicapé visuel. Cependant, le choix d'activités pour atteindre ces objectifs est la cause des difficultés rencontrées. En fait, l'importance de la difficulté varie généralement selon le résidu visuel. Ainsi, l'élève fonctionnellement voyant participe plus aisément que l'élève fonctionnellement aveugle aux activités physiques de ses compagnons voyants.

Par rapport aux objectifs formulés dans le programme d'éducation physique, les deux principales difficultés pouvant apparaître sont la performance de l'élève handicapé visuel et sa participation aux activités de groupe. Les objectifs ne spécifient pas le niveau de performance que les élèves doivent atteindre. C'est pourquoi ils sont tout à fait valables pour l'élève handicapé visuel. Mais les déplacements étant un de ses plus grands défis, il est fort probable qu'il n'atteigne pas un niveau de performance aussi élevé que les voyants. Par exemple, il se montrera moins

habile que le voyant dans les exercices où il faudra envoyer ou recevoir un ballon (ou autres objets); il sera plus lent dans les exercices de déplacement, etc. Ceci est d'autant plus vrai que les activités pour atteindre les objectifs sont des activités de groupe. La déficience visuelle de l'élève ne lui permet pas de prévoir les déplacements de ses coéquipiers ou de l'objet requis pour l'activité. Dans ces conditions, il est démuni par rapport aux autres, car il doit réagir à la dernière minute.

Certaines mesures peuvent contribuer à diminuer ces difficultés: on peut rendre sonore le matériel nécessaire (balles, ballons, cibles, etc.) en y accrochant un grelot. L'enfant peut suivre ainsi le déplacement de l'objet qui roule et repérer l'emplacement d'une cible par rapport à lui. On augmente ainsi sa possibilité d'atteindre une meilleure performance.

Quant aux activités d'équipe, l'élève handicapé visuel doit être jumelé à un compagnon si possible. Si sa participation à l'équipe est vraiment impossible pour des raisons de sécurité, on peut lui désigner un rôle d'arbitre, de marqueur, etc.). S'il ne peut tenir un rôle dans l'équipe, il faut le retirer tout en lui trouvant une autre activité.

Certaines activités individuelles nécessitent la présence d'un compagnon pour que l'élève handicapé visuel puisse y participer efficacement. Par exemple, si l'enfant ne possède pas de résidu visuel suffisant pour se diriger seul, il faut qu'il soit accompagné d'un compagnon lorsqu'il court. Il place alors une main sur l'épaule de son camarade qui doit courir au même rythme que lui. S'il utilise des appareils (espaliers, poutres, trempoline, etc.), l'enseignant (ou un autre adulte) doit l'accompagner.

Enfin, il faut retenir que l'éducation physique est nécessaire à l'élève handicapé visuel, car elle lui permet de pratiquer un grand nombre d'exercices qui l'habitueront à être autonome dans ses déplacements.

Arts

Les quatre programmes (arts plastiques, musique, art dramatique et danse) qui constituent le champ des arts au primaire prennent un sens particulier pour l'élève handicapé visuel. En effet, étant limité dans ses activités physiques, il peut dans le domaine des arts développer des habiletés qui peuvent le conduire à s'exprimer par un moyen correspondant à ses possibilités et à ses goûts.

— *Arts plastiques*: Si l'on respecte son rythme de travail, l'élève fonctionnellement voyant peut atteindre les objectifs du programme d'arts plastiques aussi bien que l'élève voyant. Il peut cependant avoir besoin d'un délai plus long que les autres pour maîtriser certaines techniques et produire un travail de qualité. Par exemple, dans les exercices de dessin, de découpage, de coloriage, il doit, pour atteindre une certaine précision, procéder lentement car il ne perçoit pas l'ensemble d'un seul coup d'œil.

Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, il peut et il faut qu'il exécute des productions à deux dimensions. Il lui est impossible d'arriver à des performances égales à l'élève voyant mais il développe, par l'intermédiaire de ces exercices, des habiletés certaines.

Pour le faire colorier, il suffit de coller un ruban gommé sur les contours de la surface à colorier. Pour le dessin, on peut lui fabriquer une planche à dessin en collant une moustiquaire sur une planche de bois et en plaçant une feuille sur cette planche. Lorsqu'il travaille avec des crayons de cire, il peut sentir et toucher les formes qu'il dessine. Il existe aussi du matériel spécialisé pour dessiner en relief mais il n'est pas toujours facile à manipuler. Il est recommandé de consulter une personne ressource compétente avant d'employer ce matériel.

Pour l'élève fonctionnellement aveugle, il faut mettre l'accent sur les productions à trois dimensions. Ainsi, la plasticine, la terre glaise, le papier mâché, le carton, la corde, etc., sont des matériaux qu'il peut utiliser dans ses travaux. Enfin, il peut se servir de tous les instruments généralement utilisés en arts plastiques (ciseaux, couteaux, pinceaux, aiguilles, pinces, etc.), mais il est nécessaire de prendre le temps de bien lui montrer la manière de les utiliser et de le mettre en garde contre les dangers possibles.

À cause de la diversité du matériel utilisé, il faut, pour chaque situation, s'assurer que l'élève handicapé visuel puisse repérer facilement les matériaux à utiliser.

— *Musique*: Il existe une croyance populaire qui veut que les personnes handicapées visuelles apprennent facilement la musique. Cette affirmation est fausse car elles doivent travailler autant (sinon plus) que les autres pour réussir à devenir de bons musiciens. Cependant, la musique est un art qui leur est facilement accessible car elle ne requiert pas de vision parfaite.

La seule difficulté qui peut être rencontrée dans le programme de musique au primaire se rapporte au matériel écrit. L'élève fonctionnellement voyant peut lire assez facilement les signes musicaux. Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, il lui faut apprendre les signes musicaux braille. Sur ce plan, l'enseignant devra probablement faire face à un problème d'approvisionnement, car les transcriptions musicales en braille sont rares. Enfin, un professeur spécialisé doit apprendre à l'élève à lire la musique en braille.

— *Danse:* Tels que formulés, les objectifs du programme de danse peuvent être atteints sans grande difficulté par l'élève fonctionnellement voyant. Il peut se montrer cependant moins habile que le voyant à exécuter certains mouvements.

L'élève fonctionnellement aveugle, incapable de s'aider par imitation visuelle, aura besoin de consignes très précises pour exécuter les mouvements, surtout s'il s'agit d'une exécution individuelle. Pour qu'il profite au maximum de ce programme, il faut que l'enseignant intervienne directement pour lui démontrer les mouvements à exécuter. Par exemple, pour montrer à l'élève à pivoter sur lui-même ou à se déplacer suivant une figure déterminée, l'enseignant doit guider les mouvements du corps de l'enfant.

— *Art dramatique:* Tels que formulés, certains objectifs du programme d'art dramatique peuvent être difficilement atteints par tous les élèves handicapés visuels. C'est le cas, par exemple, quand on se propose d'enseigner aux élèves les déplacements et les gestes harmonieux exigés par certains contextes d'art dramatique. Ceci n'empêche pas l'élève fonctionnellement voyant de progresser vers l'atteinte de ces objectifs. Il importe donc de déterminer le degré de performance qu'il peut atteindre en tenant compte de son mode de fonctionnement. Il s'agit là d'une difficulté potentielle et non pas d'une impossibilité.

Quant à l'élève fonctionnellement aveugle, tout ce qui se rapporte à l'expression gestuelle le place dans une situation à sens unique. En effet, il peut apprendre à s'exprimer par l'intermédiaire de gestes, mais se trouve dans l'impossibilité d'en faire la lecture chez les autres. Malgré cela, il ne faut pas le dispenser de ce programme. Il suffit simplement d'exploiter davantage les objectifs qui se rapportent à d'autres formes de langage artistique.

Formation personnelle et sociale

Un élevé doit apprendre à vivre dans une société dans laquelle la vision joue un rôle très important et il constate rapidement qu'il lui faut agir différemment des autres pour se bâtir une place au soleil. Il subit les réactions de l'entourage qui se réfère à des modèles préconçus de la cécité. Par contre, il peut participer à l'évolution sociale en s'intégrant à la société, mais le défi est de taille.

Le programme de formation personnelle et sociale peut contribuer à l'atteinte de cet objectif. Les cinq volets de ce programme apportent à l'élève handicapé visuel des éléments importants pour le développement de sa personnalité et sa participation à un projet de société.

Formation morale et religieuse

— *Formation morale:* Elle a comme objectif l'épanouissement humain d'un individu qui, tout en devenant de plus en plus responsable, est à la recherche du bien individuel et collectif.

La démarche proposée en est une de réflexion avant et après l'agir et cela dans le but d'évaluer ses actions en fonction de son code d'éthique personnel.

— *Formation morale et religieuse (secteur protestant):* Il est important que chaque enfant développe son sens de la responsabilité envers les autres, et ait une bonne connaissance de la bible pour parvenir à:
- atteindre le plein épanouissement de sa personnalité;
- développer un esprit critique;
- respecter les convictions religieuses et philosophiques de ses pairs;
- chercher la vérité dans tous les champs de l'expérience humaine.

— *Formation morale et religieuse (secteur catholique):*
- Aider le jeune à développer ses capacités d'émerveillement, d'intériorisation, de communion et d'engagement en lui présentant Jésus comme étant un ami et le guide de tout chrétien.
- Aider le jeune à faire l'expérience et l'apprentissage de la vie grâce aux valeurs évangéliques en lui offrant des activités qui le rejoignent dans son vécu réel, personnel et collectif. L'expression de sa foi viendra donner un sens et un dynamisme nouveau à son vécu humain.
- Favoriser la croissance spirituelle et humaine du jeune en respectant sa démarche qui est unique et personnelle.

3ème PARTIE: **ÉVALUATION**

3.1 ÉVALUER LE RENDEMENT SCOLAIRE

3.2 ÉVALUER LE MODE DE FONCTIONNEMENT

- Évaluation sommative
- Évaluation formative

Au primaire, outre le rendement scolaire, il faut évaluer le progrès du mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel.

3.1 ÉVALUER LE RENDEMENT SCOLAIRE

Dès l'instant où l'élève handicapé visuel suit les programmes de la classe ordinaire, il doit être évalué selon le modèle d'évaluation proposé par ces programmes. Cependant, il faut tenir compte de son mode de fonctionnement qui l'oblige à procéder différemment de l'élève voyant. Ainsi, il faut vérifier s'il a atteint les objectifs des programmes et lui donner une notation qui correspond à son rendement. Cependant, certains instruments pour vérifier l'atteinte d'un objectif, posent aux élèves des questions dont les réponses sont contenues dans un dessin. Un tel instrument — c'est évident — ne saurait convenir au mode de fonctionnement de l'élève fonctionnellement aveugle. Par contre, on peut vérifier l'atteinte du même objectif en tenant compte de son mode de fonctionnement, en remplaçant, par exemple, le dessin par un court texte descriptif.

En général, ce sont les instruments de mesure qui causent le plus de difficultés lorsque vient le temps d'évaluer le rendement scolaire de l'élève handicapé visuel. Ces instruments de mesure conçus pour les voyants ne lui conviennent pas toujours et doivent alors être adaptés. Il suffit souvent de légères adaptations que l'enseignant peut faire lui-même. Dans l'incertitude, l'enseignant doit consulter la personne-ressource spécialisée. Enfin, il faut éviter de donner à l'élève handicapé visuel une appréciation qui ne corresponde pas à la réalité de ses acquis scolaires.

3.2 ÉVALUER LE MODE DE FONCTIONNEMENT

L'évaluation du mode de fonctionnement de l'élève handicapé visuel se compose de deux types d'évaluation: une évaluation diagnostique qui doit être faite au début de l'année et une évaluation continue qui s'étend sur toute l'année.

• ÉVALUATION SOMMATIVE

Tous les ans, au cours des premières semaines de classe, il faut procéder à une évaluation sommative afin de connaître l'élève le mieux possible et d'apprécier surtout ses habiletés. Les éléments de l'évaluation doivent porter sur la façon de fonctionner de l'enfant. Par exemple: comment utilise-t-il ses sens pour compenser sa limitation visuelle? est-il suffisamment habile pour se déplacer seul dans un endroit inconnu? etc.

Cette évaluation est très précise, car elle détermine généralement les aspects sur lesquels une intervention est nécessaire.

L'évaluation n'est pas un jugement de valeur. Elle doit être considérée comme un simple constat auquel l'enseignant ajoute les informations recueillies auprès des parents et des organismes spécialisés qui sont déjà intervenus auprès de l'enfant[1].

• ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation sommative a indiqué le degré de développement de l'élève handicapé visuel. Elle devient alors le premier jalon d'un processus d'évaluation formative qui se maintiendra au moins jusqu'à ce qu'il atteigne la première année du secondaire. Deux éléments doivent être retenus: la performance et la compétence.

La performance est toujours reliée à un objectif à atteindre. Il faut donc évaluer régulièrement les capacités de l'élève tout en vérifiant s'il a atteint le but visé. Il faut alors être tout à fait objectif.

Exemple: «Reconnaître par le toucher des carrés dessinés en relief sur des feuilles.» L'enfant peut parvenir à reconnaître ceux de petites dimensions et être incapable de reconnaître ceux de grandes dimensions.

Il est très important d'évaluer la performance d'un élève car il doit être capable d'arriver aux mêmes résultats que l'élève voyant, même s'il n'utilise pas les mêmes moyens. Pour obtenir une place intéressante dans la société, il doit entrer en compétition avec ceux qui voient. Il est alors apprécié pour ce qu'il peut faire plutôt que sur sa façon de le faire.

La compétence, par contre, concerne surtout la façon d'exécuter une tâche. Il faut donc porter une grande attention dans l'évaluation de l'élève handicapé visuel, car la compétence est directement reliée à son mode de fonctionnement. Il s'agit alors d'évaluer si l'élève utilise correctement son potentiel. L'enseignant tiendra particulièrement compte du rôle compensatoire des sens, de la mobilité et de l'orientation.

Exemple: Dans les tâches qu'il accomplit, quel sens l'enfant utilise-t-il? Possède-t-il une façon efficace d'utiliser le toucher? Utilise-t-il suffisamment le sens de l'ouïe lors de ses déplacements?

Enfin, quels que soient les moyens utilisés par l'enseignant pour évaluer l'élève handicapé visuel (observation, grille, test), nous lui recommandons d'étendre l'évaluation au cadre familial. Car l'élève se développe non seulement en classe, mais aussi dans son milieu familial.

1. Ministère de l'Éducation du Québec. Formule d'aide à l'élève qui rencontre des difficultés: bilan fonctionnel et plan d'action. D.G.D.P., Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement.

4ème PARTIE: **LES AGENTS D'ÉDUCATION**

4.1 LES AUTRES AGENTS D'ÉDUCATION

4.2 DES MOYENS

À la lecture de tout ce qui précède, on peut constater la très grande importance que prennent les interventions auprès des élèves handicapés visuels en quête d'autonomie. L'enseignant de la classe ordinaire n'est pas le seul à intervenir auprès de l'élève handicapé visuel. Il doit, en conséquence, faire appel à la collaboration de tous ceux qui peuvent intervenir directement ou indirectement auprès de l'élève handicapé visuel.

4.1 LES AUTRES AGENTS D'ÉDUCATION

L'enseignant peut recourir à la collaboration:

— des parents: Principaux intéressés dans l'éducation de leur enfant, les parents constituent la source principale d'information sur l'élève. Ils sont souvent les mieux placés pour continuer le travail amorcé par l'enseignant. Il est souhaitable que leur collaboration se traduise par une participation active à des activités de l'école.

— des autres enfants: Partenaires de l'élève handicapé visuel au cours des activités, ses compagnons peuvent constituer une aide précieuse. Ils donnent la possibilité au jeune infirme de s'adapter, du mieux qu'il peut, à un groupe d'enfants de son âge.

— de la direction de l'école: Responsable de l'application du régime pédagogique dans l'école, la direction peut apporter sa contribution en fournissant à l'enseignant la possibilité de recourir aux moyens nécessaires pour rendre l'élève autonome.

— des professionnels non-enseignants: Selon les besoins, l'enseignant peut s'adresser aux professionnels non-enseignants de sa commission scolaire ou des autres organismes de sa région, soit pour des évaluations spécifiques (psychologue, infirmière, etc.), soit pour des interventions factuelles (psycho-éducateur, psychomotricien, etc.).

— des centres spécialisés: Appartenant au réseau des Affaires sociales, les deux centres de réadaptation A.M.E.O. (Aides mécaniques, électroniques, optiques) fournissent à la population des services spécialisés: service de basse vision, d'entraînement en mobilité et orientation, d'éducation préscolaire, de communication fonctionnelle. L'un, l'Institut Nazareth et Louis-Braille est situé à Longueuil et dispense ses services dans les régions de l'ouest du Québec. L'autre, le Centre Louis-Hébert est situé à Québec et dessert les régions de l'est.

4.2 DES MOYENS

Une quantité de moyens s'offrent à l'enseignant pour s'assurer la collaboration des autres agents d'éducation: les communications téléphoniques, les réunions, les rencontres de consultation, le travail par groupe, etc. L'enseignant utilise les moyens qui lui conviennent le mieux et développe un modèle de collaboration qui établit la contribution des groupes auxquels il fait appel.

Voici quelques exemples:

— Collaboration des parents:
- établir une communication téléphonique mensuelle afin de discuter de l'évolution globale de leur enfant;
- leur communiquer par écrit toutes les deux semaines une évaluation sur des aspects spécifiques mentionnés et leur faire connaître les interventions prévues pour les deux prochaines semaines afin d'assurer une continuité à la maison;
- inviter les parents à participer à une demi-journée de classe;
- inviter les parents aux réunions des agents d'éducation;
- aller visiter l'enfant chez lui lors d'une journée pedagogique.

— Collaboration des autres enfants:
- établir une liste de compagnons de jeu pouvant être modifiée chaque semaine.

Quel que soit le modèle de participation qu'il établit, quels que soient les moyens qu'il choisit d'utiliser, l'enseignant doit rechercher la collaboration de ceux qu'il juge les plus aptes à l'aider, dès qu'il en constate le besoin.

CONCLUSION

Le primaire est la période privilégiée durant laquelle l'élève handicapé visuel peut apprendre à mieux maîtriser son mode de fonctionnement. Les interventions ou l'absence d'intervention de l'enseignant et des autres agents d'éducation peuvent être déterminantes pour son avenir. C'est ce que le contenu de ce document tente de montrer.

De fait, l'enseignant ou l'enseignante qui a dans son groupe un élève handicapé visuel doit accepter son mode de fonctionnement qui diffère nécessairement de celui des autres enfants. Cette acceptation constitue la première condition pour l'enseignant qui veut vraiment jouer son rôle d'éducateur auprès de cet élève.

Les informations et les suggestions contenues dans ce guide pédagogique atteindront leurs objectifs si elles suscitent chez les agents d'éducation le goût de l'action auprès des jeunes handicapés visuels et la réflexion sur les problèmes toujours actuels de ces enfants.

PERSONNES QUI ONT COLLABORÉ À LA RÉALISATION DE CE GUIDE

Responsable de la production:	
Normand D charme	Service de l'adaptation scolaire
Membres du comité consultatif:	
Marie-Paule Arsenault	C.S.R. Chambly
Jeannine Bernard	Parent, St-Hubert
Paul-Henri Buteau	A.D.P., Service de l'adaptation scolaire
Jean-Eudes Cayouette	C.S.R. Jean-Talon
Madeleine Gogzal	Commission des écoles catholiques de Montréal
Louise Gosselin	Centre Louis Hébert
Suzanne Roy	Commission des écoles catholiques de Montréal
Suzanne Vincent	Direction régionale de Longueuil
Personnes consultées:	
Thérèse Tremblay	Service de l'adaptation scolaire
Pauline Champoux Lesage	Service de l adaptation scolaire

BIBLIOGRAPHIE

FOY, Hugh K., HUNER, Norman C., *Concepts for the Blind: A Guide for Teachers and Counsellors*, Ontario School for the Blind, Brantford, Ontario.

HALLIDAY, Carol, *The Visually Impaired Child, Growth, Learning, Development Infancy to School Age*, American Printing House for the Blind, Louisville, Kentucky 40206, 1970.

HANNINAN, Kenneth A., *Teaching the Visually Handicapped*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1975.

HATWELL, Yvette, *Privation sensorielle et intelligence*, Presses universitaires de France, 1966.

HENRI, Pierre, *Les aveugles et la société*, Presses universitaires de France, 1958.

LEFEVRE, L. et DELCHET, R., *L'éducation des enfants et des adolescents handicapés*, tome 3, Les handicapés sensoriels, Les éditions E.S.F., Paris, 1972.

LOWENFELD, Berthold, *Our Blind Children*, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 3rd Edition, 1971.

LYDON, William T., MC GRAW, Loretta, *Concept Development for Visually Handicapped Children*, American Foundation for the Blind, Inc. New York, 1973.

MARSHALL, G. H., *The Eyes and Vision*, Exhall Grange School.

OLERON, Pierre, *L'éducation des enfants physiquement handicapés, Presses universitaires de France, chapitre III, Aveugles et amblyopes, p. 65 à 94.*

OLSON, Myrna, *Adaptations that can be Made for the Visually Handicapped Child in the Regular Classroom, article tiré de Insights into Open Education*, Vol. 8, No 5 Janvier / Février 1976.

VILLEY, Pierre, *La pédagogie des aveugles*, Alcan, 1962.

YEADON, Anne, CRAYSON, Oara, *Living with Impaired Vision: An Introduction*, American Foundation for the Blind, New York, 1979.

Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, Éditeur officiel du Québec, 1979, chapitre 5, L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, p. 59 à 71, No 49-1070.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Document de sensibilisation: «Comment je vois et j'apprends» No 16-1502*

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8384-234